نموذج ترخيص

أنا الطالبة: ميسون جميل محمود الجمال أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أثر برنامج تدريبي مستند الى طريقة جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الأفكار الذاتية الإدارية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: ميسون جميل محمود الجمال

التوقيع:

التاريخ: 14/ 5/ 2015

أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة

إعداد

ميسون جميل محمود جمال

المشرف

الدكتور أحمد يحيى الزق

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيار، 2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة بعنوان: " **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة**".

وأجيزت بتاريخ: **7 / 5 /2015.**

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أحمد يحيى يعقوب الزق، رئيساً ومشرفاً أستاذ مشارك – علم النفس التربوي	....
الدكتور شفيق فلاح علاونة، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي	....
الدكتوره فريال محمد أبو عواد، عضواً أستاذ – علم النفس التربوي	....
الدكتور نافز أحمد عبد بقيعي، عضواً أستاذ مشارك- علم النفس التربوي كلية العلوم التربوية والآداب الأونروا	....

الإهداء

إلى من أمرني ربي أن أخفض لهما جناح الذل من الرحمة،

وأن أدعولهما بالرحمة والمغفرة

والدي أمي وأبي حفظهما الله

إلى عائلتي الصغيرة زوجي صديقي ورفيق دربي "عدنان"، أولادي،

عمر وحمزة

إلى من تربيت وترعرعت معهم في بيت واحد أخواني أخواتي

إلى أقربائي، زملائي وزميلاتي، أصدقائي وصديقاتي

إلى كل من أحبني وساندني وتمنى الخير والتوفيق لي

أهدي هذا الجهد المتواضع



الشكروالتقدير

الحمد لله رب العالمين المستحق الشكر الجزيل القائل في محكم التنزيل: ﴿وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ﴾ والصلاة والسلام على طبّ القلوب ودوائها، وعافية الأبدان وشفائها، ونورالعيون وضيائها، قدوتنا وقائدنا سيدنامحمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

إنه وقد يطيب لي أن أتقدم ببالغ الشكر والتقدير للدكتور المشرف الأخ الحنون والمعلم المعطاء أحمد يحيى يعقوب الزق لما أولاه لي من الرعاية والاهتمام والذي لم يبخل علي أبداً في مساعدتي والوقوف بجانبي حتى اتمام هذا العمل وأسأل الله له دوام التقدم والتوفيق باذن الله.

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان الى أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا بمشاركتي بتحمل أمانة البحث والمعرفة بقراءة وتنقيح هذه الأطروحة وهم:

أ.د. شفيق فلاح علاونة

د. فريال محمد أبو عواد

د. نافز أحمد عبد بقيعي

وأتوجه بالشكروالتقديرإلى كل من شارك في إثراء أدوات الدراسة من أعضاء لجنة التحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص.

كماأسجل شكري وتقديري لمديرية تربية لواء الجامعة والتي سهلت لي التطبيق في مدارسها وتعاونت معي حتى اتمام هذه الأطروحة، وأعرب عن امتناني وشكري لمدرسة ام طفيل الثانوية والتي سهلت لي تطبيق البرنامج التدريبي في مدرستها والشكر الجزيل لطالبات الصف التاسع لما أبدينه من تعاون معي أثناء فترة التدريب.

الباحثة

ميسون جمال

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة

إعداد

ميسون جميل محمود جمال

المشرف

الدكتور أحمد يحيى الزق

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية للبنات وتراوحت أعمارهن بين (14- 15سنة)؛ تم اختيار شعبة من هذا الصف عشوائياً لتشكل المجموعة التجريبية وعددها (20) طالبة، وشعبة أخرى (20) طالبة لتشكل المجموعة الضابطة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياسين أحدهما للكفاءة الذاتية الأكاديمية والآخر للهوية المنجزة، كما وتم بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، مكون من (20) جلسة بواقع (4) جلسات لكل مهارة، أي خمس مهارات (الوعي بالذات، ادارة الانفعالات، حفز الذات، التعاطف واستشعار انفعالات الآخرين، التفاعل مع الآخرين)

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وعلى كل مجال من مجالاته (اختيار الأنشطة، المثابرة والجهد، التعلم والانجاز، الخبرة السابقة للنجاح والفشل، الإقناع، ملاحظة النموذج البديل (نجاح وفشل الآخرين)، تعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية.

أما فيما يتعلق بنتائج الهوية المنجزة، فقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05≥α$) على مقياس الهوية المنجزة ككل، وعلى كل مجال من مجالاته (الالتزام المعتقدي (الديني)، الالتزام القيمي (الأيدولوجي)،الالتزام المهني، قضايا النظر للجنس الآخر، الأيدولوجية السياسية)، يعزى لمتغيرالمجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة.

وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بدعوة العاملين في مجالات التربية والتعليم إلى الاهتمام أكثر بعمليات التدريب، وفقا لافتراضات نظرية الذكاء الانفعالي، وبالتحديدفي ما يخص عمليات الوعي بالذات وتنظيم الذات وحفز الذات ودفعها للتخطيط والاختيار والتعاطف مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي معهم،واعتمادهذه المهارات جزءاً من التخطيط اليومي والسنوي لبرامجهم وخططهم التعليمية،وبناءالبرامج والأنشطة الصفية وطرق التدريس وفقًالها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي(نظرية جولمان)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الهوية المنجزة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

أنعم الله سبحانه وتعالى علينا بنعم جمة لا تعد ولا تحصى وجعل أجلها نعمة الأبناء، والذين هم فلذة أكبادنا، وزينة حياتنا فقد قال تعالى في محكم التنزيل﴿ الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ﴾ [الكهف: 46]فهم

مسؤوليتنا جميعاً فكلنا راعٍ وكلنا مسؤول عن رعيته،لذا فقد حرص الآباء والمربين على تربية أبنائهم التربية السليمة والمتكاملة، فاهتموا بتربيتهم في جميع مراحل حياتهم من مرحلة المهد مروراً بمرحلة الطفولة فمرحلة المراهقة إلى أن يصلوا إلى مرحلة الرشد بأمن وسلام، كما واهتموا بتربيتهم جسدياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً وأخلاقياً، ذلك أن المراحل الأولى للفرد تعد من المراحل الهامة في بناء شخصيته وتطوير قدراته المعرفية والاجتماعية والجسدية كما أن هذه المراحل تلعب دوراً هاماً في اظهار وتنمية ذكاءاته المتعددة والتي منها الذكاء الانفعالي، فهو يحتك ببيئته المحيطة والتي تتضمن الوالدين والمربين والمدرسة والمجتمع والأقران وغيرهم، فعند احتكاكه بالأقران والبالغين من حوله، فإنه بذلك يشاركهم بعض النشاطات والأعمال مما يجعله قادراً على تطوير العديد من المهارات الاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والمعرفية، فعند تطوير قدراته المعرفية؛ فإن ذلك يساعده في بناء ذاته والاعتماد عليها، وتساعده في تطوير كفاءته الذاتية الأكاديمية، والتي تتمثل فيما يعرفه الفرد أو يعتقد أنه يعرفه ويستطيع تنفيذه على شكل نشاطات، قدرات، مهارات اجتماعية، استعدادات، ذكاءات واستراتيجيات حل المشكلات، فيساعد الفرد على معرفة السلوك المراد تنفيذه وكم من الجهد المبذول والمخصص لإنجاز العمل المطلوب أو النشاط الموكل إليه، وكم هو قادر على مواجهة المعوقات وتحديها وتجاوزها، وما الذي يفكر فيه أثناء انهماكه في العمل، مما يساعده على التخلص من بعض الأفكار العشوائية وغير المنطقية وغير المنظمة والتي ساعدت في تشكيل الهويات غير المتكاملةكالهوية المشتتة أو الهوية المغلقة أو المؤجلة، ليساعدهم الآباء بذلك للوصول إلى تشكيل الهوية المنجزة بيسر وسلام.

يرى علماء علم نفس النمو أن طبيعة الانفعال وظيفية، أي لها علاقة بأهداف الفرد وجهوده، وأنها ليست حالة نفسية داخلية خاصة، فتعبيرات الفرد الانفعالية تعمل كإشارات اجتماعية وليس مجرد اشارات فسيولوجية داخلية، فهي مرتبطة بما يريد الفرد فعله، لذا فقد اعتبر علماء النفس أن الانفعالات عبارة عن سلوكات منظمة تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على البنية المعرفية للفرد، فعند الانفعال

يجد الفرد أن انتباهه وإدراكه في حالة استثارة تامة، يستطيع السيطرة عليها من خلال مخزونه المعرفي (الريماوي،2008).

أما الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence فقد حدد جولمان (Goleman ,1995) في أول كتاب له عن الذكاء الانفعالي، أن الذكاء الانفعالي يدرس فهم الانفعالات الذاتية وإدارتها، وتحفيز الذات والتعرف على انفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم.

فهو مفهوم من المفاهيم الحديثة في ميادين علم النفس والقياس العقلي، فحتى الآن لم يتم الإجماع على تعريف محدد له، وقد أدرج ماير وسالوفي عبارة الذكاء الانفعالي لأول مرة عام 1990 ووصفا الذكاء الانفعالي كشكل من أشكال الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن قدرة الفرد على مراقبة المشاعر الذاتيةوأحاسيسه وانفعالاته ومراقبة أحاسيس وانفعالات الآخرين، وقد أدرك دانيال جولمان أعمال ماير وسالوفي في بداية التسعينات من القرن العشرين، وألف كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي"وقدم فيه أول برهان عن أهمية العاطفة والعوامل الاجتماعية في توجيه سلوك الفرد (شريم، 2010).

يعرف تشيميس وجولمان (Chemiss &Goleman, 2001) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي وتتمثل في الوعي الذاتي، والتحكم في الانفعالات، والمثابرة، والحماس، والدافعية، والتقمص العاطفي، واللباقة الاجتماعية.

كما عرف (جولمان، 2000)، (جولمان، 2011) الذكاء الانفعالي على أنه:

- قدرة الفرد على مراقبة انفعالاتهوضبطها ومراقبة انفعالات الآخرين والتعامل معها.
- وهو أسلوب خاص بالفرد يعبر فيه عن فهمه لذاته وكيفية إدراكها.
- قدرة الفرد على استخدام الانفعالات في المساعدة في حل المشكلات من أجل حياة ناجحة.

كما ويشير جولمان (Goleman, 1998) عند حديثه عن الذكاء الانفعالي عن امكانية تعليمه في أي وقت، وكلما تم التدريب عليه في وقت مبكر كان ذلك أسهل، فالذكاء الانفعالي يتطور مع مرور الوقت وهو يتغير أثناء حياة الإنسان ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد بناء الأجيال مهماً لدى الآباء والمربين؛ حيث يعمد المربون والآباء على متابعة أبنائهم في جميع مراحل حياتهم، وخاصة في مراحل حياتهم الحرجة والتي هي مرحلة المراهقة، والعمل على مساعدتهم لتجاوز هذه المرحلة بسلام. إلاأن المشكلة تكمن عندما يصبح الآباء غير قادرين على مواجهة هذه المرحلة الحرجة والمتقلبة بسبب جهلهم و نقص خبرتهم في كيفية التعامل مع التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة. وتظهرهذه المشكلة بشكل واضح من ردود أفعال المراهقين وسلوكياتهم داخل المدرسة وخارجها، إذغالباً ماتوصف سلوكياتهم بالعشوائية أوالسلبية وعدم المنطقية، كما يتسم المراهقون بضعف إدراك الذات ونقص الوعي بها وتدني الدافعية و الإنجاز والميل إلى حالات

الانطواء والعزلة وعدم التفاعل الاجتماعي والعدوانية، وسيطرة مشاعرالفشل والقلق والخوف من المستقبل. فالمراهقة Adolescence تعني النمو نحو الرشد، و تحول الفرد من عدم نضج الطفولة إلى نضج الرشد، فهي بمثابة الجسر الواصل بين مرحلتي الطفولة والرشد، والذي لابد للأفراد من عبوره قبل أن يكتمل نموهم ويتحملون مسؤوليات الكبار في مجتمعهم، فهي فترة إعداد للمستقبل. وتمثل المراهقة مرحلة نمو وتغيرات سريعة، يحدث فيها التغيرات الجسدية والعقلية والانفعالية، وتغيرات في الذات والأسرة وجماعة الرفاق، كما أنها فترة من الخبرات وتحمل المسؤوليات وانشاء العلاقات الجديدة مع الراشدين والرفاق. وتعتبر المراهقة مرحلة من التحديات المثيرة ومرحلة الإثارة والقلق والسعادة والمشاكل والاكتشاف والارتباك. وتمتد هذه الفترة من بداية النضج الجنسي وحتى السن الذي يحقق فيه الفرد الاستقلالية عن سلطة الكبار (Rice &Dogen, 2005).

كما يواجه المراهق مشكلات انفعالية مثل القلق والتوتر والضغط وانخفاض تقدير الذات، والتهيؤ للنقد والرفض في المواقف الاجتماعية، كما يأخذ المراهق بالأعراف الاجتماعية بما فيها من عادات وتقاليد فيتشكل لديه مفهوم خاص حول الجنس والعرق والدور والمكانة الاجتماعية، مما يجعله يمر في حالات متعددة للهوية كما ذكرها جيمس مارسيا وهي الهوية المشتتة (Identity Diffused) والهوية المكبلة أو المنغلقة (Identity Foreclosure) والهوية المؤجلة أو المعلقة (Moratorium) وأخيراً الهوية المنجزة أو المحققة (Identity Achieved) (Marcia, 1980).

يتم تشكيل الهوية في مرحلة المراهقة، والتي تتم من خلال تفاعل المراهق مع الآخرين المحيطين به وخاصة في المدرسة. ففي المدرسة التي تعتبر من العوامل المؤثرة في التطورالمعرفي والانفعالي والاجتماعي يمضي الطفل فيهاحوالي (12) عاماً من عمره، فالمدرسة مجتمع مصغرفيها راشدون يقومون بعملية التنشئة، ونظام يحدد القواعد والسلوك المسموح به، ومهمات ينبغي أن تتم وأطفال ينبغي أن ينشؤوا، وفيها مشاعر تتنامى واتجاهات تبنى. لذا فإن المراهق يتأثر في المدرسة بأصدقائه ويقل تأثره بوالديه وينشغل المراهق بالكيفية التي يرى بها ذاته والكيفية التي يشعر بها نحوها (الريماوي،2008).

لذا اقتصرت مشكلة الدراسة الحالية على طالبات مرحلة المراهقة المتوسطة؛ حيث كانت أعمار عينة الدراسة مابين (14-15) تقريباً وهن عينة متيسرة من طالبات الصف التاسع الأساسي وعلى الإناث فقط دون الذكور. أما اقتصارها على مرحلة المراهقة، فإنه يعود على ما يعانينه المراهقات في هذه المرحلة من اضطرابات وتغيرات وتقلبات انفعالية وفكرية واجتماعية وأخلاقية وغيرها، و بسبب النضج البيولوجي المبكر لديهن (الدورة الشهرية)، مما يسبب اضطراب الهوية، أو عدم الوصول إلى الهوية المحققة أو المنجزة، وأما اختيار مرحلة محددة من الهوية وهي تنمية الهوية المنجزة لما افترضته الباحثة أن أغلب طالبات مرحلة المراهقة هن من ذوات الهوية المشتتة أو المكبلة (المغلقة) أو من ذوات

الهوية المؤجلة، لذا حاولت الباحثة في هذه الدراسة ومن خلال البرنامج التدريبي تنمية الهوية المنجزة والتي افترضت بعض الدراسات الوصول إليها عند الاستقلال المادي أو المهني، أماأخذ متغير الجنس للإناث؛ فإن السبب يعود إلى عمل الباحثة مع مدارس الإناث فقط، كما واستبعدت الباحثة جنس الذكور كعينة في دراستها، بسبب الموروث الثقافي والاجتماعي والفكري الذي يمتلكونه حول التعامل مع الأنثى مما ينتج عنه الرفض وعدم التقبل، وعدم التعاون مع الباحثة، فقد تتعرض الباحثةلحالات من الاستهتار بالبرنامج وعدم الاكتراث له مما قد يؤثر على النتائج الحقيقية للدراسة.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسةإلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ماأثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة، وتحديداً فإنها تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية (التي تدربت على برنامج الذكاء الانفعالي) والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاده الفرعية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس الهوية المنجزة وأبعادها الفرعية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في أن طالبات مرحلة المراهقة يعشن فترة حرجة لا بد من مراعاتها والإهتمام بها وتوعية هذه الفئة من الطالبات بذواتهن والعمل على إدراك ذواتهن وتقديرها وضبطها، وتحفيز دافعيتهن للأداء والإنجاز وتشجيعهن على التواصل مع الآخرين من خلال زيادة الحس بالتمثل العاطفي لديهن مما يساعدهن في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة. فمن خلال البرنامج التدريبي التي أعدته الباحثة ومن خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة في موضوع نظرية جولمان للذكاء الانفعالي وأثره في تنمية الكفاة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة، ظهرت أهمية هذه الدراسة والتي تبرز فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

يمكن أن تتحدد الأهمية النظرية للدراسةفي النقاط التالية:

- اختبار الفرضية النظرية الذي يرى بامكانية التدريب على الذكاء الانفعالي.
- التحقق من وجود علاقة سببية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- التحقق من وجود علاقة سببية بين الذكاء الانفعالي والهوية المنجزة.
- يمكن أن تزود هذه الدراسة الباحثين ببعض المرتكزات النظرية التي تمكنهم من الاستناد عليها في بحوث لاحقة قد تكون مكملة لهذه الدراسة أو موسَعة لبعض القضايا المعالجة فيها، وقد تقدم الدراسة بعد إجرائها عدداً من التوصيات بناءً على النتائج التي سيتم التوصل إليها وتؤكد على أهمية اكساب الطالبات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة في الحياة، وتؤكد على أهمية التدريب عليه وتنميته، سواءً كأنشطة دراسية مستقلة عن المنهاج أو متضمنة فيه.
- قد تكون هذه الدراسة محاولة جديدة لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزةعند طالبات مرحلة المراهقة.
- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تربط السلوك الانفعالي بمتغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة.
- يمكن أن تزود الباحثين بأدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية عالية مثل مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

يمكن أن تسهم هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في:

- بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي حيث سيتم توفير مواقف تدريبية واستخدامها في مواقف تعليمية لتدريب الطالبات على مهارات جولمان (الوعي بالذات، ادارة الانفعالات، حفز الذات، التعاطف واستشعار انفعالات الآخرين، التفاعل مع الآخرين) لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة.
- قد تكون نتائج هذه الدراسة مناسبة لمجالات الإعداد والتدريب في برامج الإرشاد الجمعي وبرامج التنمية البشرية المختلفة.
- يمكن استخدام هذا البرنامج من قبل المعلمات والمرشدات.

التعريفات النظرية والإجرائية:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً على النحو الآتي:

- البرنامج التدريبي: مجموعة من الجلسات التدريبية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً، والمتضمنة تدريب طالبات الصف التاسع (مرحلة المراهقة المتوسطة) على مهارات الذكاء الانفعالي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة، وتضم (5) مهارات موزعة على (20) جلسة ومدة كل جلسة (45 دقيقة) بواقع (4) جلسات لكل مهارة.
- الكفاءة الذاتية الأكاديمية نظرياً: هي الأفكار التي يمتلكها المتعلم عن قدراته وأداءاته في مواقف مصممة للتعلم، وفي هذه الأفكار يقدر المعلم كل ما يمتلكه من مهارات وقدرات لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال (Bandura ,1997).
- وتعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائياً: هي الدرجة التي تسجلها الطالبة على اختبار الكفاءة الذاتية الاكاديمية الذي تم تطويره من قبل الباحثة استناداً إلى نظرية الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند (باندورا).
- الهوية المنجزة نظرياً: هي الهوية التي يكتسبها الأفراد من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة؛ بحيث يكونون قادرين على حل أزمات الهوية والتوصل إلى استنتاجات وقرارات من تلقاء أنفسهم؛ فهم متحمسون للانجاز لأنهم حققوا مستوى عالٍ من التكامل النفسي والتوافق الاجتماعي وتقبل الذات والإلتزام بمهنة وديانة وايدلوجية سياسية ووجود اتساق داخل الذات، وتقبل الطاقات والفرص والمحددات (Marcia, 1980).

وتعرف الهوية المنجزة إجرائياً:هي الدرجة التي تسجلها الطالبة على اختبار الهوية المنجزة الذي تم تطويره من قبل الباحثة استناداً إلى نظرية حالات الهوية عند (مارسيا).

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يأتي:

- عينة الدراسة وهن من طالبات الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2015/2014 في مدرسة أم طفيل الثانوية التابعة لمديرية تربية منطقة لواء الجامعة.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة وهي: البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة/ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس الهوية المنجزة، ومهما من اعداد الباحثة وتم التحقق منهما من خلال الخصائص السيكومترية
- الخصائص السيكومترية لهذين المقياسين من حيث الدرجة التي يمكن أن تعبر بها الدرجات المستخلصة من هذه الأدوات.
- قد تكون إمكانية تعميم النتائج لهذه الدراسة على مجتمعات أخرى محدودة، ولكن لاينفي إمكانية تعميم نتائجها على مجتمعات تتمتع بخصائص مشابهة لمجتمع أفراد الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطارالنظري والدراسات السابقة

تمهيد

يعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثه في أدبيات علم النفس التربوي الحديث والذي بدأ الحديث عنه في بداية التسعينات مقارنة بنشأة مفهوم الذكاء بشكل عام، ونظراً للتطورالذي حدث في العصرالذي نعيش فيه، والتغييرات المختلفة في جميع مناحي الحياة، فإن هذايتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء، ذلك لأن الفرد لايستند فقط على القدرات العقلية في مواجهة مشكلات حياته وإنما يستند إلى المهارات الانفعالية لحل المشكلات التي تواجهه. فهي تلعب دوراً هاماً في حياة الإنسان ونجاحه، في مجال الدراسة ومجال العمل وفي السعادة الأسرية والصحة النفسية. إنه يهتم بفهم الفرد لنفسه وفهمه للآخرين و بعلاقات الفرد الاجتماعية وتوافقه مع الظروف المحيطة به مما يزيد من قدرة الفرد على النجاح في الحياة بشكل عام. فنجاح المجتمع في تحقيق أهدافه يتوقف على الكفاية الإنتاجية لكل فرد فيه، وكفاية الفرد لاتتحقق إلا بوضعه في المهنة التي تتفق مع نمط شخصيته والحالة الانفعالية التي يمتلكها وسلامتها وكيفية إدارتها والتحكم فيها، والتي تحقق له قدراًعالياً من الرضا والسعادة (العتوم، 2010).

اعتبر ماير وسالوفي (Mayer and Salovey,1997)، أن أصول الذكاء الانفعالي تعود للقرن الثامن عشر فهما أول من استخدما مصطلح الذكاء الانفعالي، حيث اعتبرا الذكاء الانفعالي نوعاً من أنواع الذكاء الاجتماعي الذي هو عبارة عن قدرة الفردعلى مراقبة انفعالاته ومشاعره وضبطها والتمييز بينها، ومراقبة ومراعاة مشاعرالآخرين والتعامل معها، واستخدام الفرد لهذه القدرات لتوجيه طريقة التفكيروالأفعال الخاصة به؛ وذلك أثناء محاولتهما تطويرطريقة علمية لقياس الفروق بين الأفراد في مجال الانفعالات. وتوصلا إلى أن الأفراد الذين لديهم مهارات ذكاء انفعالي مرتفع ينظمون انفعالاتهم ويدركونها ويعبرون عنها بطريقة صحيحة ومنظمة ويدركون انفعالات الآخرين ويتعاملون معها بطريقة سليمة وصائبة أكثر من الذين لايمتلكون تلك المهارات أو من الذين يمتلكونها بنسب قليلة.

كما يرى ماير وسالوفي بأن علماء النفس قاموا بتقسيم الدماغ إلى ثلاثة أقسام وهي: القسم المختص بالمعرفة ويشمل العديد من الوظائف مثل الذاكرة ومختلف العمليات المعرفية ومنها التفكير واتخاذ القرار وغيرها، والقسم المختص بالانفعالات ويشمل العاطفة والمزاج مثل الفرح والغضب والسرور والإحباط والقلق والخوف. أما القسم الثالث فهو الدافعية ويشتمل على الدوافع البيولوجية أو المتعلمة أو الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها، كما أشار ماير وجيهر(Mayer& Jehar)في تقسيمهما للذكاء إلى ثلاثة أنواع من الذكاءات، ذكاء معرفي وذكاء انفعالي وذكاء دافعي وهذه الأنواع

تتفاعل مع بعضها بشكل كبير، حيث تتفاعل الدوافع مع الانفعالات عندما تؤدي الإحباطات إلى زيادة الغضب وتتفاعل الانفعالات مع المعرفة عندما يؤدي المزاج الجيد إلى التفكير الإيجابي عند الفرد وتتفاعل العمليات المعرفية والانفعالات مما يؤدي إلى الذكاء الانفعالي لذلك يعد الذكاء الانفعالي التطور الأخير في فهم العلاقة بين العقل والانفعال (Mayer, Dipaolo, and Salovey, 1990)

وفي بداية التسعينيات من القرن الماضي اهتم جولمان (Goleman ,1995) بأعمال مايروسالوفي وقدم في كتابه "Emotional Intelligence" رؤيته للذكاء الانفعالي من حيث طبيعته ودوره في مجالات الحياة، واعتقد بأن هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهماً في نجاح الأفراد، وافترض بأن الذكاء الانفعالي هو عبارة عن قدرة قابلة للتعلم. وقسم الكفاية الانفعالية إلى قسمين، الكفاية الشخصية والتي تمكن الفرد من إدارة نفسه وضبطها، والكفاية الاجتماعية والتي تمكن الفرد من إدارة علاقاته مع الآخرين وكيفية التعامل معهم. فقد رأى جولمان أن الذكاء العقلي والذكاء الانفعالي ليسا متعارضين ولكنهما منفصلان، وأن كل فرد يتمتع بمقدار معين من كليهما وأنه من النادر أن يوجد شخص لديه درجة عالية في الذكاء العقلي مقابل درجة منخفضة في الذكاء الانفعالي. كما أكد جولمان على ضرورة الاهتمام بالعمل على تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، وذلك انطلاقاً من مسلمة مفادها أن الانفعالات تُعد إطاراً ومجالاً فعالاً بالنسبة للذكاء، وأن الذكاء الانفعالي له تأثيره في الشخصية. كما ويرى أن الذكاء الانفعالي قد يسهم في تحقيق الإنجاز والنجاح في أنشطة الفرد المختلفة بدرجة قد تفوق ما يسهم به الذكاء الأكاديمي. وإذا كان الذكاء الأكاديمي يسهم بنسبة محدودة في النجاح بالحياة، فالذكاء الانفعالي دوره أكبر في نجاح الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي. لذا فإن أغلب البحوث في معظم الدول المتقدمة ركزت على تنمية البرامج الاجتماعية والوجدانية .

تعريفات الذكاء الانفعالي

أما بالنسبة لتعريف الذكاء الانفعالي فقد أدرج جولمان عدة تعريفات للذكاء الانفعالي منها (جولمان،2000) (جولمان، 2011).

- مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد والتي تتمثل في الوعي الذاتي، وضبط الانفعالات، والمثابرة، والحماس، والدافعية، والتمثل العاطفي، واللباقة الاجتماعية.
- مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يمتلكها الفرد، واللازمة في تحقيق النجاح المهني والنجاحات المتعددة في الحياة.
- قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وضبطها والتحكم بها ومراقبة انفعالات الآخرين وحسن التعامل معها.

- الأسلوب الخاص بالفرد في كيفية فهمه لذاته وإدراكها.
- القدرة على ضبط انفعالاته في حل المشكلات الحياتية.

ويعرفه كل من ماير وديبالو وسالوفي (Mayer, Dipaolo, & Salovey, 1990) بأنه الأسلوب الذي يتبعه الفرد في معالجة انفعالاتهوالتعبير المناسب عن هذه الانفعالات وتنظيمها و التكيف معها مما يؤدي إلى تحسن الحياة والنجاح بها،أما بالنسبة لبارأون (Bar–On ,1997) فقد عرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة منظمة من الكفايات والمهارات غير المعرفية والتي يتمتع بها الفرد في مختلف جوانبه الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في الحياة.ويعرفه أيضاً بأنه تلك القدرات الانفعالية والاجتماعية والشخصية التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع ما يحيط به من صعوبات (Bar-On ,2001)، ويعرف موراي (Murray ,1998) الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على التركيز على مشاعره الايجابية والتحلي بالهدوء والثقة، وكبح مشاعره السلبية كالشك والغضب، كما ويعرف جيورج (George ,2000) الذكاء الانفعالي أنه قدرة الفرد على فهم انفعالاته وإدراك مشاعره وتنظيمها بحيث يستطيع التأثير في مشاعر الآخرين، كما ويعرف أوستن وساكلوفسك وايجان (Austin, Saklofsk, & Egan, 2005) الذكاء الانفعالي بأنه ذلك الذكاء الذي يرتبط بجودة العلاقات الاجتماعية للفرد.

إن مفهوم الذكاء الانفعالي جديد في ميادين علم النفس الحديث؛ حيث بدأ في بداية التسعينات ومازال قيد البحث والدراسة ولم يتفق العلماء بعد على تعريف محدد له. فالذكاء العقلي والذكاء الانفعالي يتحكمان في السلوك اليومي للفرد، فلا يستطيع الذكاء العقلي العمل دون الذكاء الانفعالي ولا يستطيع الذكاء الانفعالي العمل منفرداً فهما يعملان بانسجام وفاعلية مما يساعد في زيادة القدرة العقلية للفرد(Schilling, 1996).

يرى جولمان (Goleman ,1998)إمكانية تعليم الذكاء الانفعالي، إذ أنه يمكن تعليمه في أي وقت. وكلما تم التدريب عليه في وقت مبكر كان ذلك أسهل، فالذكاء الانفعالي يتطور مع مرور الوقت وهو يتغير أثناء حياة الإنسان ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي.

مما سبق فإنه يمكن القول أن الحياة العصرية قدمت لنا ولأبنائنا الكثير من التحديات الانفعالية والكثير من المواقف الضاغطة التي تثير غضبنا، لذا كان لابد علينا من آباء ومربين تنشئة أطفالنا على كيفية التعامل مع المواقف وحل المشكلات والتغلب عليها من خلال ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها، كما ويجب علينا كمربين أن نعلمهم طرق العيش في مجتمع مفتوح ومتماسك وذلك بتدريبهم على مهارات الذكاء الانفعالي لنساعدهم على التعايش مع المواقف الصعبة وحل المشكلات بطريقة صحيحة، لذا فإن الباحثة تعرف الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة بأنه قدرة الفرد على فهم ووعي وإدراك ذاته ومشاعره

وضبط هذه المشاعر وحفز الذات ودفعها لتنظيم الانفعالات والسيطرة عليها وتوجيهها لفهم وإدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والقدرة على التفاعل الاجتماعي معهم بطرق سليمة ولائقة.

نماذج الذكاء الانفعالي:

هناك عدة نماذج تطرق لها علماء النفس فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، ومنها:

نموذج بار-أون (Bar-On)

يشير بار أون (Bar-On ,1997) إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن مكونات عدة منها القدرة على إدراك الواقع والقدرة على حل المشكلات والقدرة على المرونة في مجالات الحياة والقدرة على تحمل الضغوط والتحكم في الانفعالات.

ويتكون نموذج الذكاء الانفعالي لدى بار أون من مكونين، المكون الأول منظومي والمكون الآخر طبوغرافي:

1- المكون المنظومي: يضم عدداً من العوامل المنتظمة منطقياً والمتشابهة معاً داخل مجموعة واحدة وهي:

أ- الذكاء الشخصي: ويشمل كل من الوعي بالذات، وتحقيق الذات، وتقدير الذات، والتوكيدية والاستقلالية.

ب- الذكاء الاجتماعي: ويشمل العلاقات الإجتماعية والمسؤولية الإجتماعية والتفهم.

ج- المكونات التكيفية: وتشمل إدراك الواقع والمرونة والقدرة على حل المشكلات.

د- مكونات التعامل مع الضغوط: وتشمل قدرة الفرد على تحمل الضغوط وضبط الانفعالات.

ه- مكونات المزاج العام: وتشمل التفاؤل والسعادة.

2- المكون الطوبغرافي: يضم مجموعة من المكونات العاملية للذكاء الانفعالي ومنها:

أ- العوامل الأساسية: وتشمل إدراك الواقع والتفهم وضبط الانفعالات.

ب- العوامل المساندة: وتشمل تقدير الذات والتفاؤل والمرونة وتحمل الضغوط والمسؤولية الاجتماعية.

ج- العوامل الناتجة: وتشمل تحقيق الذات وحل المشكلات والعلاقات الاجتماعية والسعادة.

نموذج ماير وسالوفي (Mayer &Salovey)

يشير ماير وسالوفي (Mayer &Salovey,1997) إلى أن الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على فهم وضبط الانفعالات أو توليد المشاعر عند القيام بالأنشطة المختلفة، والقدرة على تنظيم المشاعر الذاتية اتجاه الآخرين والقدرة على معالجة الانفعالات بشكل ايجابي واستخدامها لتوجيه الأنشطة الإدراكية مثل القدرة على توجيه طاقة الفرد نحو الهدف والقدرة على حل المشكلات.

وينظر ماير وسالوفي إلى الذكاء الانفعالي في إطار علم النفس الإيجابي والذي يؤكد على بناء الصفات الايجابية وتنميتها مثل التفاؤل والرضا والسعادة وتحقيق الذات والتوجه الإيجابي نحو المستقبل.

كما أشار ماير وسالوفي إلى الذكاء الانفعالي في القدرة على تنظيم الذات، حيث اعتبرا أنه من الممكن أن تمتد من تنظيم الذات لنفسه إلى مساعدة الآخرين على تنظيم ذواتهم. وتأتي هذه القدرة على شكل تخفيف آلآم من يعاني من مشاكل نفسية أو الإصلاح بين طرفين.

كما أشارا إلى أن الذكاء الانفعالي يكمن في القدرة على إعطاء انطباع جيد ايجابي عن الذات والقدرة على جذب الآخرين.

نموذج بيترسالوفي (SaloveyPeter)

يوضح نموذج بيترسالوفي (SaloveyPeter) من جامعة بيل في كاليفورنيا مجالات الذكاء الانفعالي والذي أشير إليه في (قطامي، 2005)؛ حيث افترض أنه يتضمن ما يلي:

- أن يحدد المتعلم عواطفه وانفعالاته.
- أن يفهم المتعلم مشاعره وعواطفه ويتحمل مسؤولية معالجتها.
- أن يطور دافعية ذاتية لما يعالجه أو يشعر به.
- أن يتفهم مشاعر الآخرين والقدرة على وصفها.
- أن يضع نفسه مكان الآخرين عن طريق فهمها.
- أن يضع خطة ويعالج طريقة متكاملة مع الآخرين،

نموذج وايزنجر Weisinger

يستند وايزنجر (Weisinger ,2004)في بناء هذا النموذج على نظرية مايروسالوفي في الذكاء الانفعالي؛ حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفايات تتعلق بالبعد الشخصي، وكفايتان تتعلقان بالبعد البين الشخصي. ويتضمن البعد الشخصي مايلي:

- الوعي بالذات: وهي قدرة الفرد على مراقبته لنفسه من خلال أفعاله، وقدرته على محاولة التأثير بنتائج أفعاله لتصبح أكثر فائدة.

- إدارة الانفعالات: وهي فهم الفرد لانفعالاته الذاتية، وقدرته على السيطرة على هذه الانفعالات مما يساعده على التعامل مع الأمور بشكل صحيح.
- الدافعية الذاتية: هي قدرة الفرد على حفز دافعيته (الداخلية والخارجية) للتعامل مع الفرص بكفاءة عالية.

أما فيما يتعلق بالبعد البين الشخصي فيتضمن :

- الاتصال الجيد: وهو قدرة الفرد على تطوير مهارات اتصال بكفاءة عالية، والانخراط بها في بناء العلاقات.
- مراقبة الانفعالات: وهي قدرة الفرد على مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال أقصى ما لديهم من قدرات.

نموذج مونتيماير وسبي (Montemayor & Spee)

يشير مونتيماير وسبي (Montemayor & Spee) المشار إليها في (قطامي، 2005) إلى أن الذكاء الانفعالي يمكن تصنيفه في فئتين رئيسيتن وهما: مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الانفعالات وهكذا افترضا أن الذكاء الانفعالي يتضمن أربعة أبعاد وهي:

- الوعي أو الإدراك الانفعالي للذات: وهي قدرة الفرد على تمييز انفعالاته الذاتية.
- الوعي او الإدراك الانفعالي للآخرين: وهي قدرة الفردعلى تمييز انفعالات الآخرين.
- الإدارة الانفعالية للذات: وهي قدرة الفرد بالسيطرة على انفعالاته الذاتية وإدارتها.
- الإدارة الانفعالية للآخرين: وهي قدرة الفرد على استيعاب انفعالات الآخرين والسيطرة عليها .

نموذج دانيال جولمان للذكاء الانفعالي

يقدم جولمان نموذجه اعتماداً على عمل ماير وسالوفي 1990 ويشير جولمان إلى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعر الذات ومشاعر الآخرين وعلى تحفيز المشاعر الذاتية وإدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال، وفيما يلي خمس مهارات رئيسة تطرق لها جولمان ندرجها في الآتي:

1- الوعي بالذات (self awareness)

ويقصد به أن يدرك الفرد حالته النفسية وانفعالاته الداخلية باستمرار، وأن يعي الأفكار المرتبطه بهذه العواطف والانفعالات، فالوعي بالذات أساس الثقة بالنفس وهو ملاحظة محايدة للحالة الداخلية، وكلما كان الفرد أكثر وعياً بذاته كان قادراً على الوعي حتى على الأحاسيس العابرة، وتتلخص مجالاته الفرعية بتقدير الذات والثقة بالنفس.

2-إدارة الانفعالات (تنظيم الذات) (Emotional Management)

وتعني قدرة الفرد على إدارة أفعاله وافكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة، والتحكم في الانفعالات السلبية من غضب واكتئاب وقلق، كما سمي هذا البعد ببعد بتنظيم الذات وهي ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع المواقف، وتتلخص مجالاته الفرعية بالضبط الذاتي، الوعي، التكيفية والتجديد والابتكار في ادارة الانفعالات.

3-حفز الذات (الدافعية) (Self Motivation):

يشير هذا المكون إلى أن الشخص يعتمد على قوة دافعة داخلية في تحقيق أهدافه، وهي العملية التي تؤدي إلى تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيه هذه الانفعالات المنظمة لتحقيق الأهداف وتوظيف الإمكانات لتحقيق الذات. فالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل وحب التعلم والاستطلاع تكون أكثر أهمية وتأثيراً في دفع الفرد للعمل والابداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب. ويشير جولمان إلى أن القلق قد يكون مصدراً دافعاً للأداء بشكل جيد، وتتلخص مجالاته الفرعية بحافز الانجاز ،التواد ،المبادرة والتفاؤل.

4-التعاطف واستشعار انفعالات الآخرين (Empathy)

ويعني قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين ومعرفة مايحسون به ومساعدتهم ومشاركتهم وجدانياً. فالشخص الذي لديه تلك القدرة يتميز بكفاءة اجتماعية والقدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات. كما أن لديه القدرة على القيادة بطريقة فعالة. وتؤدي التنشئة وخبرات الطفولة دوراً مهماً في نضج تلك القدرة، وتتلخص مجالاته الفرعية بفهم الآخرين،تنمية العلاقات مع الآخرين ، التوجه نحو تقديم خدمة مساعدة و الوعي واستشعار انفعالات الآخرين.

5-التفاعل مع الآخرين(المهارات الاجتماعية) (Social Skills)

ويعني قدرة الفرد على تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين والتعامل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، والقدرة على التأثير في الآخرين والتواصل معهم. ويتميز الأفراد الذين لديهم هذه القدرة بمهارات اجتماعية وقدرة على بناء الثقة أو الأمانة والقدرة على خلق جو من التعاون والمشاركة مع الآخرين والعمل بفاعلية مع جماعة العمل، وتتلخص مجالاته الفرعية بالاتصال المؤثر، تدعيم الروابط الاجتماعية، إدارة الصراع، القيادة والاستشعار والتعاون(Goleman, 1995)

وبعد عرض عدة نماذج للذكاء الانفعالي؛ فإنه يتبين لنا علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء الأكاديمي أو بالكفاءة الذاتية الأكاديمية فإننا نجد أن علاقة الذكاء الأكاديمي في الحياة العامة هي علاقة غير واسعة النطاق أي أنها علاقة محدودة فقد يفشل الشخص الذي يتمتع بمستوى عال من التحصيل الأكاديمي والذكاء

العام في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته، والتحكم بنزواته، وتنظيم حالته النفسية، والسيطرة على أحاسيسه، وبالتالي عدم قدرته على مواجهة التحديات التي تواجهه، أما الذكاء الانفعالي فلقد ثبت بأنه متنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية مثل: المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة. من هنا جاء الاهتمام بالذكاء الانفعالي من قبل الجامعات، والمدارس والشركات الكبرى على مستوى العالم أجمع (سعيد، 2006).

لذلك تم اعتماد نموذج دانيال جولمان في الدراسة الحالية، وذلك لما اقترحه جولمان من منهاج يمكن المعلمين والمربين باستخدامه في المدارس وتعليمه للطلبة فمثلاً تعليم التعاطف من خلال لعب الدور وتعليم ضبط الانفعالات من خلال استراتيجيات العمل الجماعي والتعلم التعاوني، ومن خلال عرض البرنامج التدريبي في قائمة الملاحق فإنه تم توضيح الاستراتيجيات والاجراءات المتبعة لتعليم مهارات جولمان الرئيسية.

الافتراضات التي انطلقت منها نظرية جولمان للذكاء الانفعالي:

افترض جولمان في كتابه (الذكاءالانفعالي) الذي نشره عام (1995)، أن عواطف المتعلم وانفعالاته تؤثر في تعلمه بدرجة كبيرة وبشكل خاص في تفكيره التحليلي، وقد افترض أن الذكاء الانفعالي يتضمن حفز النفس، والحماس، والمثابرة، والقدرة على دفعها دفعاً عالياً أو متدنياً وأن هذه المهارات يمكن تعليمها للمتعلمين، ومن الافتراضات التي افترضها Goleman التي أشير إليها في (قطامي، 2005) ما يلي:

- يمكن إعادة التعلم الانفعالي وذلك لأن الخبرات الصادقة لا تختفي من ذاكرة المتعلم فهي تتدخل في مواقف التعلم والخبرة.
- الذكاء الانفعالي خبرة وسيطة قابلة للتعديل مع المحافظة على جذور وظيفتها وهي حث الذهن لتنشيط الخلايا العصبية للتعلم.
- الذكاء الانفعالي يرادف التفكير الانفعالي وليس هناك تفكير معرفي بدون تفكير انفعالي.
- الذكاء الانفعالي يأخذ جذوره الفطرية من خصائص شخصية كل متعلم فهو عامل مولد للأفكار والخيالات التي يفتقر إليها ذو التفكير الخاص أو ذو التفكير الانفعالي المتبلد.

فرق (Goleman, 1998).بين الجانب الانفعالي للتعلم والجانب المعرفي في عدة نقاط ذكر منها:

1- يمثل الذكاء الانفعالي 80% من النجاح في الحياة أكثر منه في الذكاء المعرفي.

2- يتفوق الذكاء الانفعالي على الذكاء العقلي في توقع التحصيل الدراسي.

3- الأشخاص الذين يتميزون بذكاء انفعالي مرتفع هم الأكثر كفاءة في ادارة مناصب عليا.

4- النشاط المعرفي والإنجاز،هو من المسائل الهامة التي تستحق التقدير والمكافأة، أما جوانب النشاط الانفعالي كالميول والاتجاهات والقيم، فإنها تعد من المسائل الخاصة والشخصية التي لا يكشف عنها إلا صاحبها إذا شاء.

5- يتميز النشاط المعرفي بسهولة التعبير عنه لفظياً، أما النشاط الانفعالي من الصعب التعبير عنه لفظياً.

6- يتحدد الحكم على النشاط المعرفي بالصواب أو الخطأ بينما النشاط الانفعالي يتصف بالسواء أو عدم السواء، لذا فإن أحكام الجوانب المعرفية أقرب للموضوعية بينما أحكام الجوانب الانفعالية فأحكامها ذاتية.

7- يسهل إدراك آثار التدريب على النشاط المعرفي، أما النشاط الانفعالي من الصعب ادراك آثاره أو أن ادراكه يتميز بالبطء نوعاً ما .

الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-Efficacy

إن مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبارة عن جملة مركبة من ثلاثة مفاهيم، فقبل أن نتطرق لمفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية كان لا بد لنا أن نوضح معنى الكفاءة أولاً ثم معنى الكفاءة الذاتية وأخيراً معنى الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

يعد كان وايت (Kan Whaite) أول من اقترح مصطلح كفاءة(Efficacy) كتعبير عن دافعية الفرد والتي هي الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة، حيث لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية (المخلافي، 2010).

أما مفهوم الكفاءة الذاتية، فيعد باندورا (Bandura ,1997)من أوائل الباحثين في هذا المفهوم، حيث افترض أن الإنسان لديه مجموعة من القدرات التي تميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على تنظيم الذات والتفكير والتخطيط والتكيف مع المواقف المحيطة، وأن الإنسان يؤدي وظائفه من خلال مجموعة من العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية. كما قد تؤثر كفاءة الأفراد الذاتية في الإثارة الانفعالية وأنماط التفكير والتصرفات المختلفة؛ حيث أنه كلما ارتفع مستوى كفاءة الذات ارتفع مستوى الإنجاز؛ لإن الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء ايجابية يستطيعون من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها، أما من يمتلكون كفاءة ذاتية منخفضة فهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوكات لها آثار ايجابية.

كما يرى باندورا (Bandura ,1997) بأن الكفاءة الذاتية لا ترتبط فقط بما يحققه الفرد ولكن تتصل بالحكم على مايستطيع الفرد إنجازه أو تحقيقه، وهي سمة ثابتة في السلوك الشخصي، ونتاج القدرة الشخصية، ويرى أيضاً بأنها قدرة الفرد على إصدارالتوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والتنبؤ بمدى الجهد المطلوب والمثابرة لتحقيق ذلك العمل المرجو، وقدرته على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف ما والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، كما أن الكفاءة الذاتية تغذي ايمان الفرد واعتقادهبالإمكانات التي يمتلكها لتحقيق أهدافه.

ويعرف باجاريز (Pajares ,2005) الكفاءة الذاتية، بأنها محوراً رئيسياً من محاور نظرية التعلم الإجتماعي، حيث ترتبط اعتقادات الفرد بكفاءته الذاتية وبالدافعية وبإنجازاته الشخصية، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالإعتماد على القدرات التي يمتلكها الفرد ويعتقد أنه يمتلكها، وذلك ببذل أقصى ما بوسعه من جهد لتحقيق النجاح.

أما دانيال وبيك (Deniel& Peak ,1986) فقد عرفا الكفاءة الذاتية بأنها قدرة الفرد على أداء الأعمال المختلفة والمتنوعة بإتقان والقدرة على التعامل مع الآخرين في الحياة، لذلك أشارا إلى أن من يمتلك كفاءة ذاتية عالية؛ فإنه سيشعر بتقدير الذات والثقة بالنفس والإتزان الانفعالي والسيطرة والانبساط والمشاركة الإجتماعية.

أما بالنسبة لتعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فعرفها كل من زميرمان وباندورا ومارتينز وبونز:

(Zimmerman, , Bandura, Martine ,&pons, 1992)

بأنها ذلك الإدراك المرتفع الذي يتمتع به الأفراد، وهم أولائك الأفراد الذين يواجهون المهمات الصعبة بطابع التحدي ويبذلون جهداً كبيراً ولديهم مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم ولديهم تعلم منظم ذاتياً، ويظهرون مستويات قليلة من القلق ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو واجباتهم المدرسية.

وأخيراً عرف زميرمان (Zimmerman ,et al,1992) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها أولائك الأفراد القادرين على تقييم أدائهم وخاصة عند حل المشكلات الصعبة.

كما ويؤكد كل من زميرمان وكليري (Zimmerman and Cleary) المشار إليه في (العلوان والمحاسنة، 2011) على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تكمن في اعتقاد الفرد لكفاءته في أدائه الأكاديمي بطرق متعددة ومتنوعة، وأنه إذا اعتقد الفرد بأداء مهمة ما فإن ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمة، في حين أنه إذا امتلك الفرد المهارة والمعرفة فقط دون اعتقاد جازم لإتمام هذه المهمة فإن هذا لا يعني قدرته على إتمامها

ويعرف (الزق، 2009) الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بأنها كل مايعتقده المتعلم حول قدراته التي يمتلكها ومدى تنظيم هذه القدرات وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة لتحقيق النتائج الإيجابية المرجوة.

ويقدم (قطامي، 2010) تعريفاً للكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها تلك الأفكار والأدوات التي يمتلكها المتعلم عن قدراته للتعلم، وفي هذه الأفكار يقدرالمعلم مهاراته وقدراته لكي يترجمها إلى أداءات وأفعال. فالكفاءة الذاتية الأكاديمية تتضمن في معناها ما يستطيع الفردا لقيام به في مواقف التعلم أما التوقعات فتشير إلى ما يتوقعه المتعلم بما سيقوم به أو إلى القدرات التي يحتاجها لأداء تلك المهمة.

مما سبق من تعريفات فإننا نستطيع القول أن الكفاءة الذاتية الأكاديمة، ليست مرادفة للقدرة وإنما هي الصورة التي يطورها المتعلم عن نفسه وعن الكفاءة التي يمتلكها. فالكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر على مستوى اختيار المهمة والأنشطة وعلى الجهد المبذول لأداء هذا المهمة وعلى درجة التعلم والإنجاز والمثابرة والإصرار لتحقيق نتائج التعلم المرجوة.

وبعد عرضنا لمفهوم الكفاءة كان لا بد من التعرف على مصادر الكفاءة وعلى أبعادها وعلى عوامل تطورها، وعوامل تعزيزها، وتنبؤها بالسلوك البشري، وعلى ما تتصف به الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية.

مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

حدد باندورا أربعة مصادر رئيسية لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي:

1- خبرات الإتقان (Mastery Experiences) أو مايسمى النجاح والإنجاز الأكاديمي

إن خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الفرد كما إن تكرار نجاحه في أعمال معينة يزيد من شعوره بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، في حين أن الفرد الذي يتعرض لخبرات فشل بشكل متكرر؛ فإن هذا يقلل من شعوره بكفاءته الذاتية.

2- الإقناع (Persuasion)

إن معظم معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الفرد تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدراتهم على أداء مهمات معينة.

3- خبرات الإنابة (Vicarious Experiences) أو النمذجة والتعلم بالإنابة

يتأثرالأفراد بخبرات الإنابة من خلال النماذج الإجتماعية المحيطة بهم والتي يلحظونها، إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرات قادرون على القيام بمهمات معينة.

4- الحالات الانفعالية والفسيولوجية (Physiological and Affective States)

إن معتقدات الكفاءة الذاتية للفرد تتأثر بمستوى الإستثارة الإنفعالية، فالإستثارة الإنفعالية المتوسطة تعمل على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية بينما الإستثارة الإنفعالية الشديدة تؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية (Betz, 2004).

أبعاد الكفاءة الذاتية فقد حددها باندورا بما يلي:

1- درجة الكفاءة:

تختلف درجة الكفاءة تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، وما تتطلبه من جهد أو ترتيب للمهمات حسب صعوبتها. كما تؤثر توقعات الفرد في درجة كفاءته، فالفرد يحدد مستوى الأداء للكفاءة وفق تحديد مستوى الصعوبة.

2- التعميم:

نقل وتعميم توقعات الكفاءة الذاتية إلى مواقف مشابهة.

3- القوة:

وهي القوة التي يبذلها الفرد في المواقف المخطط لها، ومدى ملاءمتها للموقف، والتوقعات التي يتوقعها الفرد عن نفسه (Bandura,1993).

العوامل التي يمكن أن تسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية

رأى باندورا (Bandura,1989) إن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تفحص تقدير الشخص لإمكاناته وطاقاته وقدراته المعرفية بدلاً من أن تفحص صفاته الشخصية. لذلك فإن الباحثين في الظواهر الذاتية، يطلبون من الشخص الحكم على صفاته الشخصية وشعوره، أما باحثوا الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فيطلبون منه الحكم على إمكاناته وقدراته. وحتى نستطيع الحكم على امكاناته وقدراته لابد أن نعرف العوامل التي يمكن أن تسهم في تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتتمثل فيما يلي:

- حماس المعلم في تحقيق شعور الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة لدى المتعلمين.
- تقديم تعلم متدرج في السهولة.
- وجود عقبات بين المهمة والأخرى.
- استثمار مواقف النجاح الأكاديمي لدى المتعلمين بتعزيزها لتغطي حالات الفشل.
- تطوير التعلم باقناع المتعلم أنه يستطيع.
- اضعاف فكرة التعلم المؤلم.
- تطوير فكرة نجاح المتعلم وتفوقه تأتي من خلال المثابرة والجهد الكبيرين.
- طمأنة المتعلمين والتأكيد لهم أنهم قادرون على أداء المهمات وتخطي الصعاب.

- تطوير مهارة التفكير التعزيزي بصوت عالٍ كأن يقول المتعلم لنفسه أستطيع النجاح وبتفوق.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين بملاحظة نموذج متفوق.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة، يساعد على تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعلى المحافظة على استمرار النجاح المستقبلي، كما أنها تساعد المتعلم في تحقيق أهدافه، وتسهم التغذية الراجعة الايجابية في زيادة شعور الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المتعلم.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية والمتدنية:

حتى نقارن بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية والمتدنية لا بد لنا من النظر إلى أربعة عناصر، وهي:

1- العمليات المعرفية.

2- الدافعية.

3- العمليات الانفعالية.

4- عمليات الاختيار.

العمليات المعرفية

الكفاءة الذاتية العالية: أهداف واضحة قابلة للتحقيق، تطوير حوارات ناجحة حول الأهداف، السيطرة على الأحداث الغامضة والمؤثرة في حياته، تفكير تحليلي يساعد على تحدي الصعوبات، يتخيل المتعلم أنه حقق هدفه.

الكفاءة الذاتية المنخفضة: أهداف غير واضحة ومشكك بها، يكون حوارات فاشلة، أكثر شكاً وشروداً ذهنياً، يتخيل أنه غير قادر على تخطي العقبات.

الدافعية

الكفاءة الذاتية العالية: يبذل الطلبة جهوداً عالية لتحقيق الهدف، مثابرون، الاستفادة من مواقف التدريب الذاتي، مصدر أهدافهم ودافعيتهم داخلية.

الكفاءة الذاتية المتدنية: يبذلون جهداً متدنياً لتحقيق الهدف، مثابرة متدنية، يشككون بقدراتهم، تدني امكانياتهم في ممارستهم للتدريب الذاتي.

العمليات الانفعالية

الكفاءة الذاتية العالية: يسيطرون على التهديدات، درجة القلق متدنية، لديهم ضبط عالٍ للنفس، مواجهة الإحباط، توفير بيئة يسيطرون فيها على المخاوف، يتجاوزون الصعوبات البيئية.

الكفاءة الذاتية المتدنية: عدم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم، درجة القلق عالية، البيئة تشكل لديهم مصدراً خطراً وتهديد، الفشل في مواجهة البيئة، تطوير عزلة بسبب الخوف من الفشل، الإحباط، عدم القدرة على السيطرة.

عمليات الاختيار

الكفاءة الذاتية العالية: قادر على اختيار نشاط يناسب حاجاته، النجاح في مواجهة التحديات، يختار مهنة مناسبة، لديه مدى واسع لاختيار مايريد.

الكفاءة الذاتية المتدنية: يشعر أن قدراته متدنية، الفشل في مواجهة التحديات، يخاف من الاختيار، ليس لديه القدرة في اختيار المهنة التي تناسبه (قطامي، 2004).

تتصف أداءات المتعلم ذو الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية بما يلي:

- درجة عالية في الأداء.
- درجة عالية في الإنجاز.
- الاستمرار والمثابرة في الأداء فترة طويلة لتحقيق الهدف.
- تتأثر بأداءات النماذج.
- تتأثر بالتعزيز البديل للنموذج.
- المتعلم مدفوع ذاتياً في تحقيق مستواه الذهني المتخيل وفق ما زوده به الأداء النموذج في حالات التعزيز البديل وحالات الملاحظة.
- الفاعلية الذاتية دافعاً معرفياً اجتماعياً (قطامي، 2010).

مفهوم الهوية

يعتبر أريكسون أول من تحدث عن مفهوم الهوية؛ حيث اعتبرها إنجازاً رئيسياً للشخصية في مرحلة المراهقة كخطوة أساسية ليصبح الراشد سعيداً في حياته، فقد ساعد مفهوم الهوية الذي طرحه أريكسون على فهم نمو المراهق، فالهوية هي نقطة دوران ضرورية ولحظة حاسمة تحدد ما إذا كان ينبغي ان يتحرك النمو في مسار واحد أو أكثر من مسار، والهوية تساعد المراهق على اكتشاف ذاته وتساعده على التميز والتفرد، لذا يعتقد أن أزمات الهوية هي من تجبر المراهق على اكتشاف الخيارات والبدائل بين وجهات النظر المتباينة في نواح عديدة (Hovencamp, 2014).

ويعرف جيمس مارسيا (Marcia, 1980) الهوية على أنها البناء الداخلي للذات وهي نظام دينامي للمعتقدات والقدرات والدوافع والتاريخ الخاص بالفرد، وكلما تطور هذا البناء، بدا الفرد أكثر وعياً بمدى مشابهته للآخرين أو تميزه عنهم، وبجوانب قوته وضعفه، وكلما كان هذا البناء أقل تطوراً بدا الأفراد أكثر اضطرابا بسبب اختلافهم عن الآخرين، وأكثر اعتماداً على مصادر خارجية في تقييم ذواتهم.

أما سناتروك (Santrock,2000) فقد عرف الهوية بأنها عبارة عن صورة الذات التي تتألف من الهوية الدينية والسياسية والمهنية والمعرفية والإنجاز والهوية الجنسية والثقافية والهوية الجسدية والشخصية والإهتمامات.

وعرفها السيد بأنها وعي الفرد لذاته وتحقيق التكامل الداخلي، والسعي للاستقلالية عن الآخرين، والسعي للتميزوالإحساس بالاستمرارية، والتمسك بالعادات والقيم السائدة في ثقافته (السيد،2001).

مصادر الهوية:

أما بالنسبة للمصادر التي تسهم في بناء هوية المراهقين، فإن الكثير منهم يستمد أفكاره حول الأدوار والقيم المناسبة له من الجماعات المرجعية وهم أولائك الأفراد الذين يرونهم يومياً ويكونون قريبين منهم، وقد تكون جماعات اجتماعية واسعة وهي تلك التي يشترك معها المراهق في اتجاهاته ومثالياته وفلسفاته، أو الجماعات من ذوي الإهتمام المشترك، حيث يقوم المراهقون بمقارنة أنفسهم بهذه الجماعات لتقييم ما إذا كانت قيمهم مقبولة أو مرفوضة، وهناك أفراد مهمين جداً بالنسبة للمراهق، فقد يكون صديقاً أو معلماً أو أحد الوالدين أو أخاً أو جاراً أو بطلاً رياضياً، وقد يكون لبعض هؤلاء وجود في كل مراحل حياتهم إلا أن تأثيرهم يبلغ أقصى مداه في مرحلة المراهقة، في الوقت الذي يسعى فيه المراهق بالبحث عن نموذج يقتدى به، فالمراهق يأخذ ما يراه مناسباً ويدمجه في شخصيته أما ما يراه غير مناسب إما أن يتم تسويته أو استبعاده (David,2005).

مكونات الهوية:

تتكون الهوية من العديد من المكونات الأخلاقية والأيدلوجية والمهنية والجسدية والجنسية والإجتماعية والخصائص السيكولوجية التي تشكل مجمل الذات، لهذا قد توصف الهوية بمصطلح مفهوم الذات الكلي، فهي شخصية لأنها تتعلق بالفرد ذاته واجتماعية لأنها لها صلة بالآخرين (Rice &Dolgin, 2005).

إن الأفراد قد يعرفون أنفسهم من خلال المظهر الجسدي والجنس الذي ينتمون إليه وعلاقاتهم الإجتماعية وعضويتهم في المجموعات ومهنهم وعملهم والانتماء الديني والسياسي والأيدولوجي، فالهوية تعرف بمفهوم الذات الكلي فهي شخصية لأنها تتعلق بالفرد ذاته ولها طابع اجتماعي لأن لها صلة بالآخرين(شريم،2009)

ويرى سانتروك (Santrock, 2003) أن الهوية عبارة عن صورة للذات وتتكون من عدد من الأجزاء منها:

- الهوية المهنية: وهي مسار العمل واالمهنة التي يرغب الفرد الالتحاق بها.
- الهوية السياسية:هي الحزب والتوجه السياسي الذي يرغب الفرد بالاتحاق به.
- الهوية الدينية:هي مايعتقده الفرد اتجاه الدين الذي يتبعه.
- الهوية المعرفية والإنجاز:مدى دافعية الفرد وإنجازه.

- الهوية الثقافية:وتشير إلى الثقافة التي ينتمي إليها الفرد.
- الاهتمامات:وهي الأشياء التي يرغب الفرد بممارستها والتي قد تضم الهوايات، الرياضة، الموسيقى.
- الشخصية:وهي الخصائص التي يتمتع بها الفرد كأن يكون انبساطياً أو انطوائياً أو قلقاً أو هادئاً أو ودوداً أو عدوانياً.
- الهوية الجسدية:وهي كيف يرى الفرد صورة جسده.

تشكل الهوية:

إن تشكل الهوية يعتبر حدثاً طبيعياً لدى الأفراد إلا أنه يعتبر نقطة تحول في النمو الإنساني لها آثارها على المهارات الإجتماعية والنفسية في حياة الفرد المقبلة، فهويات الأطفال تتشكل من تقمص هويات المحيطين بهم والمهمين في حياتهم، أما المراهقون فإن هوياتهم تتشكل من وعيهم بالصفات التي لديهم وتلك التي يفتقرون إليها، فتشكيل الهوية يتضمن اختبار المراهق لخصائصه الشخصية وقيمه الأخلاقية واهتماماته المهنية والقضايا السياسية والدينية، والأدوار الجندرية والسلوك الجنسي، وتشكيل الحس المتكامل بشخصياتهم من خلال الأدوار المختلفة التي يمارسونها(Stckle, 2007). كما ويرى باباليا وأولدز وفلدمان(Papalia , Olds, & Feldman,2001) أن الهوية تتشكل عندما يعمل المراهقون على حل ثلاث قضايا رئيسية وهي:

- تبني قيم يؤمنون بها ويعيشون وفقاً لها.
- اختيارالمهنة المناسبة.
- تطويرهوية جنسية مرضية

يرى مارسيا(Marcia,1980) في تشكل الهوية الناضجة، وجود عاملان تعتمد عليهما كان قد أشار إليهما أريكسون وهما أزمة الإكتشاف وأزمة الإلتزام، فالإكتشاف يعني الوقت الذي يقوم خلاله المراهق باختبار الفرص النمائية وقضايا الهوية والشك بالقيم التي يتبناها الوالدان، والبدء بالبحث عن بدائل شخصية تتعلق بالمهنة والقيم والمعتقدات والأهداف، أما الإلتزام فيتعلق بمدى الإندماج الشخصي للمراهق فيما يتعلق بالدين والمعتقدات والقيم والأهداف والمهنة التي يختارها بنفسه ويدين لها بالولاء، وبتطبيق معياري الإلتزام والإكتشاف التي أشار إليها أريكسون في مرحلة الهوية مقابل اضطراب الهوية فإن هناك أربع حالات للهوية انبثقت منها، وهي:

- الهوية المشتتة (Identity Diffused).
- الهوية المنغلقة (المكبلة) (Identity Foreclosure).
- الهوية المؤجلة (المعلقة) (Moratorium).
- الهوية المنجزة (المتحققة) (Identity Achieved).

إن الهوية المشتتة هي الهوية التي تضم الأفراد الذين لم يمروا بأزمة الاكتشاف وليس لديهم التزامات نحو المعتقدات أو المهنة، وقضايا الهوية ليست هامة لديهم، حتى لو ظهرت بمثابة قضايا فلن يجدوا لها حلولاً أبداً.

أما الهوية المنغلقة أو المكبلة هي الهوية التي تضم الأفراد الذين لم يمروا بأزمة الاكتشاف ولكنهم التزموا بالدين والقيم والمعتقدات والمهنة، حيث نشأت هذه الإلتزامات من التوحد بالوالدين أو بالمهمين في حياتهم.

أما بالنسبة للهوية المؤجلة (المعلقة) فهي حالة حادة من أزمة الإكتشاف حيث يبحث أفراد هذه الفئة عن قيم يتبنونها في النهاية، فهم يكافحون من أجل تحديد هوية من خلال اختيار الأدوار والمعتقدات البديلة ولكنهم لم يلتزموا فيها بعد. وقد طوروا أنواعاً من الإلتزامات ولكنها مؤقتة إلى حد بعيد، فهم غير مستعدين لاتخاذ قرار ما أو تقبل التزام معين.

وأخيراً الهوية المنجزة (المتحققة) والتي هي موضع الدراسة الحالية كمتغير تابع في هذه الدراسة، فأفراد هذه الفئة هم من خاضوا عملية إكتشاف/ الأزمة وحلوا قضايا الهوية بأنفسهم مما جعلهم يتوصلون إلى تحديد جيد للإلتزام الشخصي نحو المعتقد والدين والمهنة والنظام القيمي ويتخذون قرارات بشأن اتجاهاتم وقيمهم نحو قضايا الجنس. فأفراد هذه الفئة هم من حلوا أزمات الهوية من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة وتوصلوا إلى قرارات من تلقاء أنفسهم، وكانوا متحمسين جداً للإنجاز، فهم يمتلكون مستوى عالياً من التكامل النفسي والتوافق الإجتماعي وتقبل الذات واللإلتزام بديانة وأيدولوجية وسياسة ومهنة معينة.

فالمراهقون في مرحلة الهوية المنجزة يحققون هوياتهم الجديدة عندما يقومون ببناء استقلالية أعلى عن الوالدين والأقارب والمجتمع. وعندما يقومون بالتخلي عن بعض القيم والطموحات التي لديهم، والتخلي عن أدوار وأفكار قديمة واستبدالها بمنظومات وأفكار جديدة يشكلونها بأنفسهم، وتتحق هذه المنظومة الجديدة لدى المراهقين عندما يشارك كل من الوالدين والمراهقين إدراكات بعضهم بطريقة متبادلة الدعم. لذلك قد تصبح القضية معقدة في الأسر التي تعاني من اضطرابات وضغوطات، أما الأسر الحازمة والدافئة فإن المراهقين في هذه الأسر ينجحون في الإستقلال المبكر عن والديهم .(David,2005)

كما أن أفراد هذه الفئة أيضاً لديهم مستوى عال من الإحساس بتقدير الذات ويمارسون التفكير الناقد والمجرد، ولديهم توافق بين الذات المثالية والواقعية ويحققون تقدماً أعلى في التفكير الأخلاقي، وهم أقل انشغالاً بالذات (Hovencamp,2014).

مسارات الهوية:

تشير كل من باباليا وآخرون (Papalia,et al., 2001) إلى أن أريكسون ومارسيا لاحظا بأن ليس كل شخص بإمكانه تحقيق حس قوي بالهوية خلال فترة المراهقة أو بعدها. وفي هذا المجال اعتقد الكايند أن للهوية مسارين هما:

1- المسار الصحي ويظهر في عمليتي التمايز والتوحد، وهو أن يعي المراهق أنه يختلف عن الآخرين في عدة أمور ولكن يقوم بدمج العناصر والأجزاء المتمايزة لذاته في كل موحد وفريد. وهذه العملية الموجهة ذاتياً تتطلب وقتاً وتفكيراً، ولكن بعدما يشكل المراهق هويته بهذه الطريقة فإنه يصعب تفكيكها على المدى البعيد.

2- مسار الإبدال وهو ما يقوم به المراهق من إحلال مجموعة الأفكار والمشاعر الطفولية عن الذات بأخرى من خلال تبني معتقدات واتجاهات والتزامات الآخرين على أنها تخصه هو. فالحس بالذات يبنى من خلال عملية الإبدال والتي سماها الكايند بالذات المرقعة، وهي الذات المشكلة من أجزاء مستعارة ومتناقضة في كثير من الأحيان، إن أصحاب الذوات المرقعة يصعب عليهم التعامل مع قضايا الحرية والخسارة والفشل، ويكون تقديرهم لذاتهم منخفضاً لأن لديهم قابلية عالية للإستجابة للمؤثرات الخارجية وأكثر عرضة للتأثر بالتوترات. فهم يبدون قلقين خائفين طيعين غاضبين معاقبين لذواتهم ذلك لافتقادهم لفهم ذواتهم والحس المتميز الذي يعمل على توجيههم وإرشادهم.

تطور الهوية:

هناك عوامل عدة تؤثر في تطور الهوية وهي:

- العمليات المعرفية: تتضمن طريقة المراهقين في التمسك بالمعتقدات والقيم السائدة لديهم، فالمراهقون الذين يفترضون أن الحقيقة مطلقة هم من ذوي الهوية الحبيسة، أما أولئك الذين يفتقدون الثقة لمعرفة أي شيء في وقت ما،فهم من أصحاب الهوية المشتتة أو المؤجلة.
- ممارسات التربية الوالدية: فإذا كانت الأسرة قاعدة الأمان ينطلق منها المراهقون بثقة نحو العالم الخارجي؛ فإن تطور الهوية يعزز ويعبر المراهق عن رأيه بحرية وأمام والديه فهؤلاء من أصحاب الهوية المنجزة أو المؤجلة.

- السياق الثقافي الأوسع والفترة التاريخية: إن الإكتشاف والإلتزام لدى المراهقين في الوقت الراهن يحدث في فترة زمنية أبكر في مجال الخيارات المهنية وتفضيل الدور الجندري (David,2005).

وبما أننا نعلم أن تشكل هوية الفرد يحدث في مرحلة المراهقة كان لابد لنا أن نعرف ما هي المراهقة

مفهوم المراهقة:

المراهقة (Adolescence) كلمة لاتينية الأصل مشتقة من الفعل (Adolescere) والتي تعني النمو نحو الرشد، فالمراهقة مرحلة من مراحل الحياة التي تتميز بسرعة النمو والتغير في المظاهر الجسدية والمعرفية والانفعالية والإجتماعية، كما أنها فترة من الخبرات الجديدة والمسؤوليات الجديدة والعلاقات الجديدة مع الراشدين والرفاق، إن هذه المرحلة تمتد من بداية النضج الجنسي وحتى السن الذي يحقق فيه الفرد الإستقلالية عن سلطة الكبار، وحسب تقديرات الباحثين فإن مرحلة المراهقة تغطي السنوات من (سن 10-20 سنة) من العمر، حيث ينتقل الفرد في هذه المرحلة من عدم نضج الطفولة إلى نضج الرشد وفترة إعداد المستقبل، فهي بمثابة الجسر الواصل بين هاتين المرحلتين، والذي لابد للأفراد من عبوره قبل أن يكتمل نموهم ويتحملون مسؤوليات الكبار في مجتمعهم (شريم، 2009).

تشير (Cobb ,2001) إلى ثلاث توجهات لتعريف المراهقة، وهي التعريف البيولوجي والتعريف السيكولوجي والتعريف الإجتماعي، وترى كوب أن التعريفات الثلاث متظافرة معاً لتعطي المعنى الجيد للمراهقة، فالمراهقة مرحلة من مراحل الحياة والتي تبدأ بالنضج البيولوجي والذي من خلال هذه المرحلة يستطيع الأفراد إنجاز مهمات نمائية معينة، وتنتهي هذه المرحلة عندما يتمكن المراهق من الاعتماد على ذاته في مرحلة الرشد كما يحددها المجتمع الذي يعيشون فيه.

تمايز هوية المراهق بين الذكور والاناث:

إن الهوية التي تشكلت وتطورت لدى المراهق تتمايز بين الذكور فالفترة التي تسبق البلوغ هي الفترة التي تصل فيها الهويات الجندرية ذروتها لكلا الجنسين، ومع بداية النضج الجنسي الفسيولوجي يحدث تغيرات فائقة في جميع الجوانب لدى المراهق، فمثلاً أنماط التفاعل الإجتماعي لا بد أن يكتسبها المراهق من المحيطين في كيفية إعداد دوره الجنسي المناسب له في مرحلة الرشد، لذلك لابد من أن يدرك المربون أن هذا التغير الذي يحدث لدى المراهق نتيجة انتقاله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد يتم على مرحلتين وهما المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة، حيث يكون تركيز الفرد في مرحلة المراهقة المبكرة متجهاً نحو التكيف للتغيرات البيولوجية، أما في المراهقة المتاخرةفإنه يتشكل أنماط هامة للتوجه الجنسي المغاير وكذلك اختيار المسارات المهنية(شريم،2009)

إن المراهقة المبكرة تمتد من (11-15 سنة)، حيث يحدث النضج الجسدي لدى الإناث أبكر من الذكور بمعدل سنتين، فعدم التزامن النمائي لدى الجنسين يؤدي إلى وجود روابط بين أفراد الجنس الواحد وربما بسبب تشابه الخبرات النمائية بينهم، لذلك فالأصدقاء من نفس الجنس يوفرون المرجعية التي يعود إليها المراهق لدى تقييم التغيرات الجسدية لديه، إن الإناث في هذه المرحلة تجد صعوبة في التكيف نحو التغيرات الجسدية أصعب منها عند الذكور، بسبب الدورة الشهرية، رغم أن الدورة الشهرية رمز إيجابي للنضج الكامن والنمو والإنجاب إلا أن لها ارتباطات سلبية بالدم وعدم الراحة الجسدية وتسميات غير محببة، فإذا نظرت الفتاة إلى ذاتها من الناحية السيكولوجية على أنها طفلة بينما لديها نمو مبكر للثديين، فإنها تمر بخبرة سلبية في نظرتها إلى جسدها، وأيضاً قد يتشدد الوالدان في التعامل مع البنات اللواتي أصبحن قادرات على الإنجاب، وقد يحاول الوالدان تقليص نشاطاتهن في هذه المرحلة، وهكذا تقيد الحرية السيكولوجية للبنات على نحو علني أو خفي، أما الأولاد فليسوا بحاجة إلى الإحاطة بقدر عالٍ من العناية والاهتمام في مرحلة النضج الجسدي، كما وافترض أريكسون أن عملية تشكيل الهوية تختلف بين الذكور والإناث في المحتوى والتوقيت والتسلسل،فالعلاقات الشخصية هي محور تطور الهوية لدى الإناث وليست القضايا المهنية والأيدلوجية،وأن تحقيق الهوية يتأجل لدى الإناث لحين الحصول على رجل يتقبلن سمعته وأسرته وتحدد مهنته مكانتهن الإجتماعية والذي سينجبن منه الأولاد وبالتالي فإن أريكسون رأى بأن الإناث يعملن على حل أزمتي الهوية والحميمية على نحو متزامن بينما يقوم الذكور بحلها على نحو متسلسل (Cobb, 2001).

وترى شريم (2009) فيمايتعلق بالفروق الجندرية في التحصيل الأكاديمي، أن الأولاد يعززون عندما يقدمون الإجابات الصحيحة أما البنات فيتلقين التعزيز عندما يظهرن الطاعة والإذعان، كما أن الأولاد يؤنبون لسوء سلوكهم أما البنات يؤنبن عندما لا يقدمن الإجابة الصحيحة، يعزو الذكور نجاحهم إلى القدرة وفشلهم إلى نقصالجهد مما يعني أن الذكور سوف يثابرون على حل المشكلة من أجل الوصول إلى الحل السليم، بينما تعزوالإناث نجاحهن إلى الجهد المبذول في العملوإلى الحظ وإلى سهولة المهمة بينما تعزو فشلها إلى نقص القدرة، وبالتالي يقللن من أهمية نجاحهن ويتحملن مسؤولية فشلهن فقط.

من هنا رأت الباحثة أن تظهر أثر برنامج الذكاء الانفعالي في تنمية الهوية لدى الطالبات المراهقات، وخصصت بذلك الإناث دون الذكور.

عوامل وجوانب استقلال المراهق:

وحتى نساعد المراهق على تشكيل هوية سوية لا بد لنا أن نساعده على الاستقلال، فمن عوامل الاستقلال رأى (Schiamberg,1988) ما يلي:

1- **البلوغ:**

عندما يبلغ المراهق فإن هذا يؤدي إلى حث حركة المراهقين نحو الرفاق والابتعاد عن الوالدين، لأن التغيرات في الخصائص الجنسية قد تستدعي الحصول على تشجيع الرفاق.

2- **التغيرات المعرفية:**

تمكن التغيرات المعرفية كاستخدام المنطق وفهم وجهات نظر الآخرين والتفكير بكفاءة أعلى من اتخاذ قرارات أفضل في حياة المراهق.

3- **تغير الأدوار الإجتماعية:**

يؤدي التغير في الأدوار الإجتماعية إلى منح المراهق مراكز جديدة تتطلب تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات كالعمل أو قيادة السيارة أو الإدلاء بصوته للانتخابات.

ومن جوانب الاستقلال ما يلي:

1- الاستقلال الانفعالي:

ينظر المراهق إلى هذا النوع من الاستقلال على اعتبار أنه عملية الوجود الشخصي أو الفردي والانفصال عن الوالدين وعدم التعلق بهما.

2- **الاستقلال السلوكي:**

وهي قدرة المراهق على اتخاذ قرارات فردية والتصرف وفقاً لها، ومدى قابلية التأثر بضغوط الرفاق.

3- **الاستقلال القيمي:**

وهي تغيرات في تفكير المراهق حول الدين والأخلاق والسياسة والقضايا الأيدولوجية. (Schiamberg,1988)

المنظومة الفكرية لدى المراهقين

بعدما استقل المراهق تشكل لديه منظومة فكرية مختلفة عمّا كانت عليه سابقاً فأصبح تفكيره منطقياً وواقعياً أكثر فاتسم بما يلي:

- التفكير بالمفاهيم المجردة:هم قادرون على التفكير المجرد واستخدام التحليل والعمليات المنطقية المتقدمة في المواضيع الإجتماعية والأيدولوجية، والتفكير في الفلسفة والدين والقضايا الأخلاقية.
- التفكير بالاحتمالات: وهو التفكير الافتراضي، حيث يستطيع المراهق تدوير المشكلة في ذهنه حتى يصل إلى بدائل يمكن تبنيها، ويختبر كل احتمال.

- التفكير بالتفكير: وهو قدرة الفرد لمراقبة نشاطه المعرفي خلال عملية التفكير.
- التفكير المتعدد الأبعاد: وهي رؤية الأشياء والامور من خلال عدسات أكثر تعقيداً والنظر للمسألة من أكثر من زاوية (Steinberg, 2002).

ولتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المراهقين رأى (Pati, 2004) توفر ما يلي:

- احترام المراهقين.
- الاهتمام بما يهتمون.
- تفهم سلوكيات المراهقين.
- الانتباه إلى التغيرات التي يمرون بها من تغيرات جسدية ومعرفية واجتماعية وانفعالية.
- محاولة حل مشاكلهم من خلال الأسلوب الديمقراطي في الحوار.
- إتاحة قدر مناسب من الحرية لهم ليشعروابالاستقلالية.
- اللجوء للحوار والنقاش الهاديء معهم.
- حب المراهقين يكون غير مشروط.
- توفير نماذج حسنة أمامهم.
- اكتشاف ميولهم واهتماماتهم والعمل على تطويرها.
- مسايرة التطورات المحيطة بهم.
- تطمين المراهقين أنهم محبوبن ومرغوب بهم.
- التغذية الراجعة الايجابية مهمة للمراهق لمساعدته للوصول للهدف.
- تعديل أهداف وتوقعات المراهقين وتفسيرها لهم.
- توفير الفرص لمساعدة المراهقين على أن يكونوا مبدعين في تطوير شخصياتهم.
- وضع حدود واضحة المعالم لتساعد المراهقين على أن يسلكوها.
- تقبل المراهقين كما هم.
- تقديم المساعدة للمراهقين.
- توفير الفرص للمراهقين لتحديد أهدافهم.
- تجنب التسلط والسيطرة والحماية المفرطة والإذعان.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي بالبحث والتجريب، وكذلك الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية، في حين لم يتم العثور على أي دراسة سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية معاً وهي الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة في مرحلة المراهقة. لذا سعت الباحثة إلى البحث عن الدراسات التي تستند إلى برامج الذكاء الانفعالي وفقاً لترتيبها مع متغيرات الدراسة، مع اعطاء الأولوية للدراسات التي استهدفت عينة الدراسة الحالية، وهي طالبات مرحلة المراهقة، أوما يقاربها من حيث الخصائص النمائية. لذلك سيتم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية

قام كل من نيوسيم وداي وكاتانو (Newsame, Day, & Catano, 2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي؛ حيث طبقت الدراسة على طلاب جامعة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية لكلا الجنسين، تشكلت عينة الدراسة من (62) طالباً و(118) طالبة طبق عليهم قائمة الذكاء الانفعالي إعداد بار – أون وطبق عليهم أيضاً اختبار القدرة المعرفية إعداد وندرليك (Wonderlik) وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وقامت (راضي، 2001) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث من طلاب جامعة المنصورة، وكذلك الفروق بين الطلاب الذكور والإناث مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (289) طالب بالسنة الرابعة من قسم اللغة الانجليزية بكلية التربية في جامعة المنصورة منهم (135) طالباً و(154) طالبة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (التعاطف، وإدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) كانت لصالح الإناث. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، والدرجة الكلية) وذلك لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي من كلا الجنسين.

كما وقام (زيدان والإمام، 2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة لجولمان وأساليب التعلم لدى الطالب حسب كفاءته الأكاديمية وبعض أبعاد الشخصية والتخصصات الدراسية المختلفة لدى طلبة كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة، بلغت عينة الدراسة من (355) طالب وطالبة من طلبة السنة الرابعة، وكانت النتائج تدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

وأجرى(الخوالدة، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات االذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين ضابطة وتجريبية في كل منها (60) طالباً من كلا الجنسين موزعين بالتساوي. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لصالح االطلبة الذين تعرضوا لهذا البرنامج.

وفي دراسة لفارنهام (Furnham,2003) هدفت للكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالسعادة والقدرة المعرفية،لدى المراهقين من طلبة السنة الأولى، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى الجامعية في إحدى الجامعات الخاصة، منهم (11) من الذكور و(77) من الإناث، وتوصلت النتائج إلى ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والسعادة وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والقدرة المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانبساط والسعادة وإلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين العصاب والسعادة.

وأجرى باركر(Parker,2004) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، حيث أجريت الدراسة على طلبة السنة الدراسية الأولى في جامعة أنتاريو وبلغت العينة (372) طالبا، طبق عليهم مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي .أظهرت النتائج أن النجاح الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة مع أبعاد الذكاء الانفعالي.

وأجرت (العمران،2006) دراسة هدفت إلى البحث في الفروق في أبعاد الذكاء الانفعالي تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية والجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي؛ حيث بلغت عينة الدراسة من (279) طالباً من الجنسين في مدارس مملكة البحرين، أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً لمستوى التحصيل في بعد الذكاء العام والذكاء الشخصي والذكاء الانفعالي وإدارة الانفعالات لصالح الطلبة المتفوقين والطلبة الأعى تحصيلاً من كلا الجنسين.

وفي دراسة قام بها (الأحمدي،2007) هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء المعرفي أو الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة بلغت (280) طالباً من كلا الجنسين؛ حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة

إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية المعرفية والذكاء الانفعالي بمكوناته ودرجته الكلية ما عدا بعدي إدارة الانفعالات الشخصية والتعاطف.

وفي دراسة قام بها كوالتر ووايتلي ومورلي ودودياك Qualter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي والمثابرة الدراسية والنجاح في الجامعة، بلغت عينة الدراسة من (465) طالباً من طلبة الجامعات الأسترالية، أظهرت النتائج أن الطلاب الأكثر قابلية للنجاح والترفيع للسنة الدراسية التالية يمتلكون مستوى عالياً من الذكاء الانفعالي، وكذلك الطلبة الأكثر مثابرة في دراستهم هم الطلبة الأكثر امتلاكاً لصفات الذكاء الانفعالي.

وفي دراسة قام بها ديفابيو وبالازيتشي (Difabio& Palazzeschi,2009) هدفت إلى معرفة أثر الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية في الأداء الأكاديمي؛ حيث بلغت العينة (124) طالباً من طلبة المدارس الثانوية في البرازيل، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي للطلبة.

وفي دراسة ميدانية قامت بها (المللي، 2010) على طلبة الصف الأول الثانوي من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث، حيث طبق مقياس بار- أون على العينة التي بلغ عددها (293) طالباً وطالبة مقسمة إلى (85) طالباً وطالبة من المتفوقين (59 ذكور و26 إناث) و(161) طالباً وطالبة (101 ذكور و 60 إناث) من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية، أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكوروالإناث من الطلبة العاديين، كما وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي لبعد التكيف والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين من الطلبة الذكور كما ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث من عينة الطالبات المتفوقات.

وفي دراسة قام بها (الغرايبة،2011) هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة بلغت (200) من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في منطقة القصيم، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين الموهوبين والعاديين، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين كان مرتفعاً، في حين كان مستوى الذكاء الانفعالي لدى العاديين كان متوسطاً، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين.

وفي دراسة لجينغ وجيانغ (Geng & Giang, 2013) والتي هدفت إلى مدى تأثير احترام الذات والثقة بالنفس بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكانت العينة مكونة من طلاب الجامعات الصينية وعددها (210) طالب، وتم تطبيق النسخة الصينية من مقياس تقدير الذات لروزنبرغ (روزنبرغ، 1965، ترجم إلى اللغة الصينية وانغ وانغ، وما، 1999)، كما تم عمل استبيان خاص بهذه الدراسة تناول مواضيع التكيف الذاتي، وتقييم الذات، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتقدير الذات العالمي، وتم التركيز على 6 مجالات تتكون من موافقة الآخرين، والمظهر، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمنافسة، ودعم الأسرة، والفضيلة، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين احترام الذات والثقة بالنفس وبين الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بين الذكاء الانفعالي والهوية لدى المراهقين

أجرى (أحمد ،2002) دراسة هدفت إلى استكشاف الدور الذي يقوم به التدين في توجيه سلوك الفرد، وتحديد خصائصه الشخصية، والكشف عن طبيعة الفروق بين ذوي التوجه الديني الجوهري (الملتزمون دينياً) وذوي التوجه الديني الظاهري (غير الملتزمين دينياً)، وكانت متغيرات الدراسة (التوافق والذكاء الانفعالي ونوعية الحياة)؛ حيث بلغت عينة الدراسة (400) طالباً من كلا الجنسين من طلبة جامعة المنيا، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي التوجيه الديني الجوهري في متغيرات الدراسة (الدرجة الكلية للتوافق والذكاء الانفعالي ونوعية الحياة)، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الاتجاه الديني والذكاء الانفعالي والتوافق ونوعية الحياة.

كما وأجرت ماريا وتيفا (Maria &Teva, 2003) دراسة هدفت بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاتزان الانفعالي والراحة النفسية، حيث تكونت عينة الدراسة من (65) شخصاً من كلا الجنسين، من سكان المدينة،تتراوح أعمارهم من (18-33)، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والاتزان الانفعالي والراحة النفسية.

في دراسة (عسيري، 2004)، بعنوان علاقة تشكل الهوية بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والعام، حيث تعتبر متغيرات هذه الدراسة من المهارات الفرعية للذكاء الانفعالي أجريت الدراسة على (146) طالبة من طالبات الثانوية، في مدينة الطائف باستخدام المقياس الموضوعي لرتب الهوية الأيدولوجية والإجتماعية، بينت النتائج أنه لا توجد علاقة بين درجات الهوية الإجتماعية ودرجات جميع متغيرات مفهوم الذات والتوافق في مستوى التحقيق والتعليق أو بين درجات الانغلاق ودرجات مفهوم الذات.

كذلك قام كل من جاكوبسكي وديمبو (Jakubowski& Dembo,2004) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ونظامين من المعتقدات الذاتية وحالات الهوية؛ حيث كانت الدراسة على عينة بلغت (210) من كلا الجنسين من طلبة إحدى الجامعات الخاصة، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية الأكاديمة والهوية المنجزة، بلغت 67. ولم تظهر النتائج قدرة تنبؤية للحالات المشتتة والمغلقة.

وفي دراسة لكل من بيرزونسكي وكولك (Berzonsky&Kulk, 2005) والتي هدفت إلى ايجاد العلاقة بين حالات الهوية والتطبيع النفسي الاجتماعي والأداء الأكاديمي على عينة بلغت (460) طالباً من طلاب المدارس الخاصة، من كلا الجنسين، حيث أظهرت النتائج إلى أن الطلاب ذوي حالات الهوية المحققة حققوا مستوى مرتفع من الاستقلالية الأكاديمية كما أن أداءهم الأكاديمي كان مرتفعاً، وأهدافهم التعليمية واضحة، ويملكون مهارات اجتماعية مقارنة بالطلاب ذويالهوية المشتتة أو المنغلقة كما ودلت النتائج إلى أن الهوية المؤجلة أقل سيادة نسبياً منالهوية المحققة.

وفي دراسة (المرشدي، 2007) المشار إليها في (محمود، 2011) هدف البحث إلى التعرف على فهم الهوية لدى الطلبة المراهقين وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي والتعرف على دلالة الفروق في فهم الهوية لدى الطلبة المراهقين تبعاً لمتغير الجنس وعلاقته في تطور فهم الهوية والتفاعل الاجتماعي لدى عينة البحث، كانت عينة البحث من طلبة المرحلة الإعدادية في مركز مدينة بابل، وأشارت النتائج إلى أن هناك فهم للهوية لدى أفراد عينة البحث، وأن درجة التفاعل الإجتماعي دالة إحصائياً لدى الطلبة المراهقين، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في فهم الهوية ولصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين فهم الهوية والتفاعل الإجتماعي لدى عينة البحث من الإناث.

وقام مافروفليل وبيترايديز وريفي وباكر Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, (2007) بدراسة هدفت إلى تناول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسعادة والكفاءة الاجتماعية؛ حيث بلغت عينة الدراسة (282) من المراهقين من كلا الجنسين في مدارس بريطانيا، توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والسعادة وبين الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية.

وفي دراسة لشان (Chan, 2008) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والنضج الانفعالي والسمات القيادية، والعلاقات الاجتماعية، بلغت عينة الدراسة (498) طالباً في مدينة هونج كونج وكان نصفهم من الطلبة الموهوبين؛ أشارت النتائج إلى أن الطلبة الموهوبين هم أكثر اهتماماً بالنشاطات القيادية والقدرة على حل المشكلات، إلا أنهم أقل ذكاءً انفعالياً وأقل اهتماماً وتفاعلاً مع الآخرين.

وفي دراسة لساري وسغرميار (zugermayr, 2013) والتي بحثت في طبيعة علاقة الذكاء الانفعالي والتكنولوجيي على تنمية هوية الإناث المراهقات الأمريكيات، في القرن 21 في احدى الولايات الأمريكية بلغت العينة (80) مراهقة؛ حيث أشارت النتائج إلى أن ارتباط الفتيات المراهقات بالتكنولوجيا الجديدة والاطلاع عليها بشكل مستمر تساهم بشكل مباشر وكبير في تطوير علاقاتهن الصحية، كما وأشارت إلى أن تأثير علاقات المراهقات الأمريكيات مع الآخرين والشعور بالانتماء لبيئاتهن واستخدام الذكاء الانفعالي في التعامل مع كل من الأسرة، والأقران، والمرشدين، والمربين، والغرباء، تساعد المراهقات في الحفاظ على هذه العلاقات وعلى النمو البدني والانفعالي والروحي، مما يساعد في تشكيل وقولبة هوية شخصية قوية وصحية.

التعليق على الدراسات السابقة:

مما سبق ذكره من دراسات حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية فإنه تم التوصل إلى وجود دراسات أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية وكان منها دراسة (Newsame , catan, 2000)

ولكن في دراسة كل من(زيدان والإمام،2002) و(الخوالدة،2003) و(Furnham,2003) (Parker,2004) و(العمران، 2006) و(الأحمدي، 2007) و(Difabio& Palazzeschi,2009)و

(Qualter,et al, 2009) و (المللي، 2010) و (الغرايبة، 2011) وجد أنها تشترك فيما بينها بوجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأيضاً وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي والتكيف الأكاديمي وبين الناجحين أكاديمياً وغير الناجحين وأن العلاقة موجبة لصالح الناجحين أكاديمياً، كما و تشير بوجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي تعزى لمن تعرض للبرنامج التدريبي على مهارات الذكاء الانفعالي.

أما بالنسبة لدراسة لجينغ وجيانغ (Geng & Giang, 2013) فإنه أشار بوجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالي (بعد العلاقات مع الآخرين العلاقة مع الأسرة) والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي.

أما في دراسة كل من (راضي، 2001) فإنها أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق الدالة إحصائياً لصالح الطلبة الذكور وخاصة مرتفعي الذكاء الانفعالي منهم.

وهناك علماء خالفوا ماسبق حيث وجدوا أنه لاتوجد فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مهارة الكتابة أمثال (Pajares, 2005).

رغم أنه لايوجد اتفاق حول أثر الجنس في الكفاءة الذاتية إلا أن الإتجاه العام للدراسات تشير إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الذكور منها عند الإناث. أما من حيث تطور الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر المستويات الدراسية فقد وجد العلماء أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتفع وتتطور انطلاقاً من الصف السابع الأساسي وما يليه من صفوف وأنها ترتفع جداً في الصف العاشر وتكون أعلى منها في الصف السابع (Shell, 1995).

كما ورأى كل من (Pajares, 2005) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتراجع في الصف السابع الأساسي عما كانت عليه في الصف السادس، ولكنها تعاود الإرتفاع في الصف الثامن الأساسي الأمر الذي يشير إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتأثر بالسنة الدراسية للمتعلم.

مما سبق ذكره فقد رأت الباحثة التطرق لجنس الإناث فقط كعينة بحثية في هذه الدراسة واللواتي هن في مرحلة المراهقة دون الذكور؛ وذلك بسبب اشارة بعض العلماء إلى تفوق الذكور في الكفاءة الذاتية الأكاديمية عن الإناث، كما وتكمن أهمية الدراسة في هذا الجانب في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهن.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي وتنمية الهوية المنجزة فإننا نرى أن أغلب الدراسات التي تم ذكرها سابقاً أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً أو علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي والهوية المحققة أوالمنجزة عنها من الهويات الأخرى مثل الهوية المؤجلة أو المشتتة أوالمغلقة، إلا أنه فيدراسة (عسيري، 2004) و(Berzonsky&Kulk, 2005) و(المرشدي، 2007) (Mavrovelial, et.al, 2007) و(Chan, 2008) و(Derlan, 2012)و(zugermayr, 2013)، اشتركت فيما بينها بوجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالي (بعد التفاعل الإجتماعي مع الآخرين) أي ما يسمى استشعار انفعالات الآخرين وبعد التكيف والتفاعل في الثقافة الإجتماعية و بين الهوية المنجزة كما واشتركت هذه الدراسات جميعها بدور التربية الوالدية الديمقراطي في إنشاء مراهق سوي وسليم يصل للهوية المنجزة قبل غيره من أقرانه ممن هم معه في نفس العمر أو المرحلة، وفي دور الرضا عن الحياة والسعادة والراحة والمتعة الروحية في تنمية الهوية المنجزة. وفي دراسة (Maria &Teva, 2003) والتي أشارت إلى علاقة الذكاء الانفعالي بالاتزان الانفعالي؛ حيث كلما كان المتعلم يتمتع بذكاء انفعالي مرتفع وصل لاتزان انفعالي عال. وفي دراسة (Jakubowski& Dembo,2004) والتي أشارت إلى حالات الهوية والتنظيم الذاتي، فكلما تمتع المتعلم بالهوية المنجزة وصل لتنظيم ذاتي مرتفع.

وهناك دراسة أشارت إلى دور الجانب الديني في تشكيل الهوية المنجزة أو المحققة ألا وهي دراسة (أحمد، 2002) التي أشار فيهاإلى أهمية الالتزام الديني وأنه الطريق الأسلم والأسرع في الوصول للهوية المنجزة أو ما يسمى المحققة.

من هنا يمكن القول أن هذه الدراسة تطرقت إلى الاستناد إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي لتنمية الهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات، لما لهذه النظرية من أهمية لوجود الأبعاد الفرعية التي تخدم تنمية الهوية المنجزة والتي منها الوعي بالذات وادارة الانفعالات وضبطها وتنظيمها وحفز الذات والتعاطف مع الآخرين بالإضافة إلى التفاعل الاجتماعي معهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة وكيفية اختيارهم والأدوات المستخدمة فيها ممثلة في مقياسي الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة والبرنامج التدريبي، مع اجراءات الصدق والثبات وطرق التصحيح، بالإضافة إلى اجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة والمنهجية المستخدمة وتصميمها والمعالجة الإحصائية.

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة للبنات التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة في الفصل الثاني من العام 2015/2014 وقد تم اختيار شعبتين عشوائياً من شعب الصف التاسع والبالغ عددها (2) شعبة في المدرسة، ثم اختيرت عشوائياً إحدى الشعبتين لتكون مجموعة ضابطة والأخرى لتكون مجموعة تجريبية، وقد بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (20) طالبة وعدد طالبات المجموعة التجريبية (20) طالبة. اختيرت الطالبات بناءً على رغبتهن بالمشاركة.

اجراءات الدراسة:

- الحصول على كتاب رسمي من إدارة الجامعة بالسماح للباحثة بتطبيق البرنامج.
- الحصول على كتاب رسمي من وزارة التربية والتعليم ممثلة بمديرية تربية لواء الجامعة والتابعة لها مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة للبنات.
- الحصول على موافقة مديرة المدرسة والممثلة بالسيدة رندة القضاة.
- الحصول على موافقة الطالبات الراغبات في الالتحاق بالبرنامج التدريبي، وذلك بعد شرح أهداف البرنامج لهن.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، فإنه تطلب توفر مقياسين وهما: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الهوية المنجزة وفيما يلي توضيح لكل مقياس ومنهجية الوصول إليه وخصائصه السيكومترية.

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

لتوفير أداة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد الدراسة الحالية، تم الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة والأدب النظري التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقاً للخطوات التالية:

- ا لاطلاع على النماذج النظرية، التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني من قبل بار- أون (Bar–on, 1997) ونموذج ماير وسالوفي(Mayer&Salovey, 1997) (Danial Golman, 1998).
- الاطلاع على مجموعة من الد راسات السابقة الوصفية التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني.
- وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكذلك الاطلاع على الدراسات التجريبية وشبه التجريبية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- الاطلاع على العديد من المقاييس ذات الصلة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية مثل مقياس كل من (الفرا والنواجحة، 2012) و(العبداللات، 2008) و(الديدي،2005) و(عبد النبي، 2001) و(روبنز وسكوت،1998). تم الاستفادة من ذلك في صياغة بعض عبارات مقياس الدراسة الحالية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من ستة أبعاد حدد لكل بعد خمس فقرات.
- تكون مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته النهائية من ثلاثين فقرة، حيث وزعت عدد الفقرات على أبعاد المقياس وعددها ستة أبعاد، حدد لكل بعد خمس فقرات وزعت كالآتي:

1- المثابرة والجهد وفقراتها هي (25/19/13/7/1).
2- التعلم والانجاز وفقراتها هي (26/20/14/8/2).
3- اختيار الانشطة وفقراتها هي (27/21/15/9/3).
4- الخبرة السابقة للنجاح والفشل وفقراتها هي (28/22/16/10/4).
5- الاقناع وفقراتها هي (29/23/17/11/5).
6- ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين وفقراتها هي (30/24/18/12/6).

- وضع أمام كل عبارة البدائل التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وطلب من الطالبة تحديد البديل الذي ينطبق عليها وتعطى الدرجات على النحو التالي، وتعطى الدرجات على النحو التالي (5 يحدث غالباً، 4 يحدث كثيراً،3 يحدث أحياناً، 2 يحدث قليلاً، 1لايحدث أبداً) والعكس في العبارات السلبية والتي تحمل الأرقام التالية(27،22،20،16،13،10،9،8،3) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المتعلم.
- عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين على أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس والتربية في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، وذلك للكشف عن مدى وضوح العبارات ومناسبتها للفئة المستهدفة، وسلامة وضوح الصياغات اللغوية للعبارات وتم تعديل بعض العبارات بناء على آرائهم وقد حازت عبارات المقياس على اتفاق واجماع المحكمين.
- اختارت الباحثة عينة عشوائية (دراسة استطلاعية) تكونت من (80) طالبة بهدف التحقق من صلاحية المقياس، وذلك من ةخلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية.

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)، وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية وعددهم (12) محكم، الواردة أسماؤهم في قائمة المحكمين في ملحق(5).

وبعد جمع آراء وملاحظات المحكمين على المقياس تم إجراء التعديلات المناسبة والأخذ بالملاحظات التي نالت نسبة اتفاق ما بين المحكمين تصل (80%)، اتفق المحكمون على ما يلي:

كانت فقرات المقياس 30 فقرة لم يتم استبعاد أي فقرة ولكن تم إعادة صياغة الفقرات وتعديل الفقرة.

- أرى أن الرياضة والفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت. النقد الموجه (أعيدي صياغة الفقرة)عدلت فأصبحت فقرة 5 في المقياس الأولي(أبتعد عن عمل الأشياء التي لا أجيدها) وفقرة 25 في المقياس بصورته النهائية.
- أرغب في عمل الأنشطة جميعها. النقد الموجه (حددي النشاط)عدلت فأصبحت فقرة 13في المقياس الأولي (أشعر أن لدي القدرة على اختيار الأنشطة المناسبة لي) وفقرة 15 في المقياس بصورته النهائية.
- أتعلم تنفيذ النشاط بسرعة. النقد الموجه (كلمة أتعلم غير واضحة)عدلت فأصبحت فقرة 14. في المقياس الأولي (أرغب بتنفيذ النشاط الصفي لوحدي) وفقرة 21 في المقياس بصورته النهائية.
- أشعر بالارهاق في المواقف والأنشطة الصعبة. النقد الموجه (يجب تحديد نوع الارهاق) عدلت فأصبحت فقرة 11 في المقياس الأولي (أتجنب العمل في المهام الصعبة). وفقرة 3 في المقياس بصورته النهائية.
- أتمتع بالتفكير الايجابي حول المهمة والنشاط الموكل إلي. النقد الموجه (تبسيط الفقرة للطالبات أكثر) عدلت فأصبحت فقرة 6 في المقياس الأولي(عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها). وفقرة 2 في المقياس بصورته النهائية.
- كما طلب مني إبعاد الفقرات عن بعضها البعض، وإعادة توزيع بعض الفقرات لأبعاد فرعية أخرى كونها لا تنتمي للبعد الفرعي.

ثانياً: صدق البناء

تم التحقق من صدق بناء المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس،وكانت النتائج كما يلي:

جدول 1. معاملات ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمي بدرجة البعد الذي تنتمي إليه

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المثابرة والجهد	1	0.505**	19	0.700**
	7	0.617**	25	0.578**
	13	0.569**		
التعلم والانجاز	2	0.565**	20	0.601**
	8	0.724**	26	0.597**
	14	0.582**		
اختيار الانشطة	3	0.626**	21	0.567**
	9	0.651**	27	0.762**
	15	0.795**		
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	4	0.625**	22	0.573**
	10	0.539**	28	0.666**
	16	0.709**		
الاقناع	5	0.630**	23	0.682**
	11	0.567**	29	0.709**
	17	0.616**		
ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	6	0.635**	24	0.695**
	12	0.537**	30	0.688**
	18	0.723**		

**** دالة عند (0.01)**

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه كانت موجبة ودالة إحصائياً . تراوحت بين(0.505 – 0.688)

جدول 2. معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالدرجة الكلية للمقياس

البعـد	معامل الارتباط
المثابرة والجهد	0.622**
التعلم والانجاز	0.727**
اختيار الانشطة	0.665**
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.742**
الاقناع	0.692**
ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	0.799**

** دالة عند (0.01)

ويبين الجدول (2) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائياً .

وهذا يدل على أن مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية كان صادقاً ويقيس الهدف الذي وضع من أجله.

ثبات المقياس:

لتحقيق ثبات مقياس (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) تم استخدام طريقة الثبات الآتية:

الاختبار وإعادة الاختبار(Test- Retest)

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية غيرعينة الدراسة الأصلية منطلبة الصف التاسع الأساسي، الذي نتوفرت فيهم خصائص مجتمع الدراسة، حيث بلغت العينة الاستطلاعية (40) طالبة من مدرسة اسكان الجامعة الثانوية للبنات، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى.

بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمقياس كفاءة الذاتية الأكاديمية في التطبيق الأول والدرجات في التطبيق الثاني (0.942)، وهو ما يسمى بمعامل الاستقرار، بمعنى أن السمة مستقرة بين مرتي التطبيق. أما فيما يتعلق بقيم معاملات ارتباط بيرسون للمجالات فقد كانت على النحو الآتي: المثابرة والجهد (0.719)، التعلم والانجاز (0.872)، اختيارالأنشطة (0.766)، الخبرة السابقة للنجاح والفشل (0.743)، الاقناع (0.848)، ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الآخرين (0.733).

جدول 3. قيم معامل ارتباط بيرسون لمعامل الثبات بطريقة الإعادة للكفاءة الذاتية الأكاديمية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المثابرة والجهد	0.719	0.000
التعلم والانجاز	0.872	0.000
اختيار الانشطة	0.766	0.000
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.743	0.000
الاقناع	0.848	0.000
ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	0.733	0.000
المقياس ككل	0.942	0.000

ويبين الجدول (3) أن قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) وهذا يدل على وجود ثبات مرتفعٍ للمقياس يمكننا من الاعتماد عليه.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، موزعة على ستة أبعاد فرعية حدد لكل بعد خمس فقرات وتحددت علامة كل فقرة من خلال سلم التدريج الخماسي:

دائماً =(5علامات)، غالباً =(4علامات)، أحياناً =(3علامات)، نادراً =(علامتان)، وأبداً=(علامة واحدة)

والعكس في العبارات السلبية والتي تحمل الأرقام التالية (27،22،20،16،13،10،9،8،3) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المتعلمة.

ثانياً: مقياس الهوية المنجزة

لتوفير أداة لقياس الهوية المنجزة لدى أفراد الدراسة الحالية، تم الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة والأدب النظري التي تناولت الهوية المنجزة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس الهوية المنجزة وفقاً للخطوات التالية:

- **ا لاطلاع** على النماذج النظرية، التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني من قبل بار- أون (Bar–on, 1997) ونموذج ماير وسالوفي(Mayer&Salovey, 1997) .(Danial Golman, 1998).
- الاطلاع على مجموعة من الد راسات السابقة الوصفية التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني وعلاقته بالهوية المنجزة، وكذلك الاطلاع على الدراسات التجريبية وشبه التجريبية في تنمية الهوية المنجزة.
- الاطلاع على العديد من المقاييس ذات الصلة باالهوية المنجزة مثل مقياس كل من (عبد الرحمن، 2001) و(البدارين وغيث، 2013) و(Berzonsky, 1989)تم الاستفادة من ذلك في صياغة بعض عبارات مقياس الدراسة الحالية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من ستة أبعاد حدد لكل بعد خمس فقرات.
- تكون مقياس الهوية المنجزة من خمس و ثلاثين فقرة، تم استبعاد خمس فقرات فأصبحت ثلاثون فقرة، وزعت عدد الفقرات على أبعاد المقياس وعددها خمسة أبعاد، حدد لكل بعد ست فقرات وزعت كالآتي:

1- الالتزام الديني وفقراته (26/21/16/11/6/1)
2- الالتزام القيمي الشخصي (المعتقدات) وفقراته (27/22/17/12/7/2)
3- الالتزام المهني وفقراته (28/23/18/13/8/3)
4- قضايا النظر للجنس الاخر وفقراته (29/24/19/14/9/4)
5- الأيدولوجية السياسية وفقراتها (30/25/20/15/10/5)

- وضع أمام كل عبارة البدائل التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ويطلب من الطالبة تحديد البديل الذي ينطبق عليها وتعطى الدرجات على النحو التالي، وتعطى الدرجات على النحو التالي(5 يحدث غالباً، 4 يحدث كثيراً، 3 يحدث أحياناً، 2 يحدث قليلاً، 1لايحدث أبداً) والعكس في العبارات السلبية والتي تحمل الأرقام التالية (6، 7،8،21، 26، 27، 28، 30) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الهوية المنجزة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الهوية المنجزة لدى المتعلمة.

- عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين على أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس والتربية في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، وذلك للكشف عن مدى وضوح العبارات ومناسبتها للفئة المستهدفة، وسلامة وضوح الصياغات اللغوية للعبارات وتم تعديل بعض العبارات بناء على آرائهم وقد حازت عبارات المقياس على اتفاق واجماع المحكمين.
- اختارت الباحثة عينة عشوائية (دراسة استطلاعية) تكونت من (80) طالبة بهدف التحقق من صلاحية المقياس، وذلك من ةخلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية.

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس (الهوية المنجزة)، وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية، الواردة أسماؤهم في قائمة المحكمين في ملحق(5) والبالغ عددهم(12)

وبعد جمع آراء وملاحظات المحكمين على المقياس تم إجراء التعديلات المناسبة والأخذ بالملاحظات التي نالت نسبة اتفاق ما بين المحكمين تصل (80%)، اتفق المحكمون على ما يلي:

كانت فقرات المقياس(35) فقرة تم استبعاد 5 فقرات فأصبحت (30) فقرة.

- أشعر بتعاطف الآخرين وحبهم لي. (استبعاد تام).
- أرى أنني لا زلت بحاجة لحماية أسرتي. (استبعاد تام).
- أرى أن لحياتي معنى. (استبعاد تام).
- لا شيء يشعرني بلذة الحياة. (استبعاد تام).
- أتمنى أن أعود طفلة. (استبعاد تام). أعاني من الشعور بالعزلة الاجتماعية لانني ملتزمة دينياً. (تم تعديلها من قبل الدكتور المشرف).

ثانياً: صدق البناء

تم التحقق من صدق بناء المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس،وكانت النتائج في جدول (4):

جدول 4. معاملات ارتباط فقرات كل بعد من أبعاد الهوية المنجزة بالدرجة الكلية التي تنتمي إليها

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
الالتزام الديني	1	0.531**	16	0.636**
	6	0.741**	21	0.555**
	11	0.526**	26	0.693**
الالتزام القيمي الشخصي (لمعتقدات)	2	0.659**	17	0.558**
	7	0.691**	22	0.686**
	12	0.705**	27	0.661**
الالتزام المهني	3	0.725**	18	0.644**
	8	0.636**	23	0.591**
	13	0.595**	28	0.539**
قضايا النظر للجنس الاخر	4	0.599**	19	0.651**
	9	0.562**	24	0.598**
	14	0.666**	29	0.731**
الأيدولوجية السياسية	5	0.570**	20	0.570**
	10	0.580**	25	0.641**
	15	0.631**	30	0.773**

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد المنتمي إليه كانت موجبة ودالة إحصائياً.تراوحت بين (0.531 – 0.773)

جدول 5. معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الهوية المنجزة بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الالتزام الديني	**0.785
الالتزام القيمي الشخصي (لمعتقدات)	**0.537
الالتزام المهني	**0.527
قضايا النظر للجنس الاخر	**0.698
الأيدولوجية السياسية	**0.722

** دالة عند (0.01)

ويبين الجدول (5) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائياً وهذا يدل على أن جميع فقرات مقياس الهوية المنجزة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات المقياس

لتحقيق ثبات مقياس (الهوية المنجزة) تم استخدام الطريقة الآتية:

الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)

تم تطبيق مقياس (الهوية المنجزة) على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة الأصلية من طالبات الصف التاسع الأساسي "ب " في مدرسة إسكان الجامعة، وهن اللواتي توفرت فيهن خصائص مجتمع الدراسة، بلغت (40) طالبة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى.

بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لمقياس الهوية المنجزة في التطبيق الأول والدرجات في التطبيق الثاني (0.735)، وهو ما يسمى بمعامل الاستقرار، بمعنى أن السمة مستقرة بين مرتي التطبيق. أما فيما يتعلق بقيم معاملات ارتباط بيرسون للمجالات فقد كانت على النحو الآتي: الالتزام الديني (0.812)، الالتزام القيمي الشخصي (المعتقدات) (0.692)، الالتزام المهني (0.799)، قضايا النظر للجنس الآخر (0.614)، الأيدولوجية السياسية (0.769).

جدول 6. قيم معامل الثبات بطريقة الإعادة للهوية المنجزة

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الالتزام الديني	0.812	0.000
الالتزام القيمي الشخصي (لمعتقدات)	0.692	0.000
الالتزام المهني	0.799	0.000
قضايا النظر للجنس الاخر	0.614	0.000
الأيديولوجية السياسية	0.769	0.000
المقياس ككل	0.935	0.000

يبين الجدول (6) أن قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند ($\alpha \leq .01$) وهذا يدل على وجود ثبات مرتفع للمقياس يمكننا من الاعتماد عليه.

تصحيح المقياس:

تكون مقياس الهوية المنجزة بصورته النهائية من (30) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد فرعية لكل بعد ست فقرات وتحدد علامة كل فقرة من خلال سلم التدريج الخماسي

دائماً =(5علامات)، غالباً =(4علامات)، أحياناً =(3علامات)، نادراً =(علامتان)، وأبداً=(علامة واحدة)

كما في المقياس الأول.

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- بعد إقرار موضوع الأطروحة وتحديد هدفها تم تجهيز أداتي الدراسة مقياسي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الهوية المنجزة)، والبرنامج التدريبي، وفقاً للإجراءات التي تم توضحيها سابقاً عن كل مقياس، وبعد ذلك تم تحديد عينة استطلاعية لإجراء ثبات أدوات الدراسة.
- تم تحديد أفراد الدراسة المستهدفة من طالبات الصف التاسع الأساسي "ب" في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة التابعة لتربية لواء الجامعة في منطقة شفا بدران مدينة عمان. وقد تم التعاون والتنسيق مع إدارة المدرسة، منذ بداية الفصل الدراسي الثاني 2014/2015، وأظهروا تعاونهم من خلال إدراج حصة البرنامج التدريبي على الجدول الدراسي للطالبات، حيث كان التدريب يومياً من تاريخ 2015/2/12 – 2015/3/16 الحصة السادسة.
- تم تطبيق الاختبار القبلي لأدوات الدراسة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الهوية المنجزة)على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- وفي يوم الخميس بتاريخ 2015/2/12 تم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية والذي استمر (20) جلسة، حتى الجلسة الختامية يوم الاثنين بتاريخ 2015/3/16.
- وفي اليوم الختامي تم إجراء الاختبار البعدي لأدوات الدراسة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الهوية المنجزة)على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- وبعد ذلك تم إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للمعلومات التي تم جمعها.
- ملاحظة: لم يتم إجراء اللقاء التدريبي في يومي الخميس 2015/2/19 والأحد 2012/2/22 بسبب العطلة الرسمية بسبب الأحوال الجوية (ثلوج). وتم تعويضها في أيام لاحقة بتاريخ 2015/3/2 و2015/3/3.

جدول 7. الخطة العامة لموضوعات لقاءات البرنامج التدريبي، تبعاً للترتيب الزمني

الموضوع	المجال	اللقاء التدريبي	اليوم	التاريخ	الأهداف
مهارة الوعي بالذات	التعارف	الأول	الخميس	2/12	- التعريف بهوية البرنامج التدريبي (الذكاء الانفعالي وكل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة) والتعريف بأهدافه وموضوعاته - التعرف على المتدربات والتعريف بالمدربة وإقامة علاقة مودة
	تقدير الذات	الثاني	الأحد	2/15	تحمل المسؤولية
	تقدير الذات	الثالث	الاثنين	2/16	وضع أهداف للحياة
	الثقة بالنفس	الرابع	الثلاثاء	2/17	تعزيز الثقة بالنفس.
	الثقة بالنفس	الخامس	الأربعاء	2/18	التحكم بالمشاعر.
مهارة إدارة الانفعالات(تنظيم الذات)	إدارة الانفعالات/ التجديد والمثابرة والابتكار.	السادس	الأحد	2/22	تعلم المثابرة والتجديد للوصول للابتكار.
	إدارة الانفعالات / الوعي.	السابع	الاثنين	2/23	تعلم الاختيار.
	ادارة الانفعالات/ الضبط الذاتي.	الثامن	الثلاثاء	2/24	تعلم الضبط الذاتي للانفعالات.
	ادارة الانفعالات/ التكيفية.	التاسع	الأربعاء	2/25	تعلم ضبط الذات وقوة الإرادة
حفز الذات (الدافعية)	حفز الذات (الدافعية)/ التفاؤل.	العاشر	الخميس	2/26	الشعور بالتفاؤل.
	حفز الذات (الدافعية)/ الإنجاز	الحادي عشر	الأحد	3/1	الاتصاف بالثقة والشجاعة للانجاز.
	حفز الذات (الدافعية)/ التواد.	الثاني عشر	الاثنين	3/2	اظهار قدراً كبيراً من الدافعية لإنجاز المهمات
	حفز الذات (الدافعية)/ المبادرة	الثالث عشر	الثلاثاء	3/3	المبادرة بالقيام بأعمال تتصف بالإبداع

التعاطف واستشعار انفعالات الآخرين	التعـــاطف واستشـــعار انفعـالات الآخـرين/ فهـم الآخرين.	الرابع عشر	الأربعاء	3/4	ادراك مشاعر الآخرين.
	التعـــاطف واستشـــعار انفعالات الآخرين/ تقديم مساعدة للآخرين.	الخامس عشر	الخميس	3/5	تقديم المساعدة للآخرين.
	التعـــاطف (استشـــعار انفعـــالات الآخـــرين)/ تنميـــة العلاقـــات مـــع الآخرين	السادس عشر	الأحد	3/8	تفهم وجهة نظر الاخرين.
	التعـــاطف /(استشـــعار انفعـــالات الآخـــرين) احترام الآخرين.	السابع عشر	الاثنين	3/9	احترام الآخرين و الشعور معهم.
التفاعل مع الآخرين (المهارات الاجتماعية)	التفاعـل مــع الآخــرين (المهـارات الاجتماعيـة)/ الاتصـــال المـــؤثر + تـــدعيم الـــروابط الاجتماعية	الثامن عشر	الثلاثاء	3/10	التواصل مع الآخرين بفاعلية.
	التفاعـل مــع الآخــرين (المهـارات الاجتماعيـة)/ ادارة الصراع	التاسع عشر	الأربعاء	3/11	كيفية ادارة الصراع وكسب محبة الآخرين.
	التفاعـــــل مـــــع الآخرين(المهـــــارات الاجتماعية)	العشرون	الخميس	3/12	التخطيط والتنظيم للحياة بشكل منظم
	التفاعـــــل مـــــع الآخرين(المهـــــارات الاجتماعية)/ القيادة.	الحادي والعشرون	الأحد	3/15	اكتساب صفة القيادة.

تصميم الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات شبه التجريبية القائمة على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالإضافة إلى القياس القبلي والبعدي والمتابعة لكل مجموعة مع تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

ويلخص الشكل التالي تصميم الدراسة:

G1 EXP .O1 X O2

G2 CO NT. O1--- O2

(O1: الاختبار القبلي)، (X: المعالجة)، (O2: الاختبار البعدي).

(G1: المجموعة الأولى)، (G2: المجموعة الثانية)، (EXP: التجريبية)، (CONT: الضابطة)

متغيرات الدراسة

تكونت الدراسة من المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والهوية المنجزة

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.
- تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمقياس ككل بعد ضبط التطبيق القبلي.
- تحليل التباين المشترك المتعدد(MANCOVA) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للأبعاد الفرعية للمقياس في التطبيق البعدي لأبعاد المقياس بعد ضبط التطبيق القبلي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً للمعالجات الإحصائية المناسبة، في ضوء هدف الدراسة الذي حاول الكشف عن أثربرنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة.

ولتنظيم عرض النتائج فقد تم تقديمها تبعاً لفرضيتي الدراسة من خلال الجداول الإحصائية التوضيحية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α≥0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية التي تدربت على برنامج الذكاء الانفعالي والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاده الفرعية.

وقبل اجراء الاختبار الاحصائي للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي، كما يوضح جدول (8):

جدول 8. المتوسطات الحسابية بلغة سلم تدريج الفقرة والانحرافات المعيارية لدرجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي

التطبيق	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	3.44	0.432	3.27	0.371
البعدي	4.10	0.233	3.36	0.437

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما يوضح جدول (9):

جدول 9. نتائج اختبار تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)

لمعرفة دلالة الفروق في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	0.411	1	0.411	3.587	0.066
الأثر التجريبي	4.729	1	4.729	41.247	0.000
الخطأ	4.242	37	0.115		
المجموع	565.309	39			

يلاحظ من الجدول(9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **($\alpha \leq 0.05$)** في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري كما يوضح جدول (10):

جدول 10. المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة للكفاءة الذاتية الأكاديمية

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	4.08	0.077
الضابطة	3.37	0.077

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.وهذايدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاءالانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات مرحلة المراهقة.

الأبعاد الفرعية:

وقبل اجراء الاختبار الاحصائي للإجابة علىالشق الثاني من السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعادالكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي. كما يوضح جدول (11):

جدول 11. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي

التطبيق	القبلي				البعدي			
المجموعة	التجريبية		الضابطة		التجريبية		الضابطة	
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المثابرة والجهد	2.93	0.633	3.17	0.521	4.01	0.412	3.47	0.668
التعلم والانجاز	3.81	0.631	3.55	0.471	4.23	0.370	3.58	0.775
اختيار الانشطة	3.62	0.799	3.33	0.672	4.09	0.330	3.35	0.812
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	2.69	0.475	2.60	0.564	3.80	0.387	2.68	0.566
الاقناع	3.67	0.959	3.52	0.681	4.25	0.496	3.67	0.672
ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	3.65	0.493	3.40	0.886	4.23	0.431	3.42	0.826

يلاحظ من الجدول(11) وجود فروق ظاهرية في درجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، كما يوضح جدول (12):

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (Mancova) لمعرفة دلالة الفروق في درجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	القيمة	ف	مستوى الدلالة
ولكس لامبدا	0.324	9.398	0.000
هوتلنج	2.089	9.398	0.000

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **($\alpha \leq 0.05$)** في درجات جميع أو بعض أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي. وجدول (13) يبين تفاصيل هذه الفروق:

جدول 13. نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المثابرة والجهد	المثابرة والجهد	0.416	1	0.416	1.316	0.260
	التعلم والانجاز	0.007	1	0.007	0.024	0.878
	اختيار الانشطة	0.026	1	0.026	0.063	0.804
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.369	1	0.369	1.692	0.203
	الاقناع	0.224	1	0.224	0.715	0.404
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	1.723	1	1.723	5.212	0.029
التعلم والانجاز	المثابرة والجهد	0.275	1	0.275	0.872	0.357
	التعلم والانجاز	0.471	1	0.471	1.592	0.216
	اختيار الانشطة	0.003	1	0.003	0.007	0.932

	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.118	1	0.118	0.539	0.468
	الاقناع	0.417	1	0.417	1.334	0.257
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	1.923	1	1.923	5.819	0.022
اختيار الانشطة	المثابرة والجهد	0.034	1	0.034	0.107	0.746
	التعلم والانجاز	0.172	1	0.172	0.582	0.451
	اختيار الانشطة	0.024	1	0.024	0.058	0.812
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.092	1	0.092	0.423	0.520
	الاقناع	0.017	1	0.017	0.055	0.817
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	0.680	1	0.680	2.057	0.161
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	المثابرة والجهد	0.144	1	0.144	0.455	0.505
	التعلم والانجاز	3.866	1	3.866	13.068	0.001
	اختيار الانشطة	0.032	1	0.032	0.077	0.784
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.679	1	0.679	3.114	0.087
	الاقناع	0.059	1	0.059	0.188	0.667
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	0.089	1	0.089	0.270	0.607
الاقناع	المثابرة والجهد	0.001	1	0.001	0.002	0.965
	التعلم والانجاز	0.051	1	0.051	0.172	0.681
	اختيار الانشطة	0.466	1	0.466	1.111	0.300
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.002	1	0.002	0.010	0.921
	الاقناع	1.234	1	1.234	3.942	0.056
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	1.122	1	1.122	3.396	0.075
ملاحظة النموذج البديل نجاح	المثابرة والجهد	0.207	1	0.207	0.655	0.424
	التعلم والانجاز	0.693	1	0.693	2.344	0.136
	اختيار الانشطة	0.165	1	0.165	0.393	0.535

وفشل الاخرين	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	0.600	1	0.600	2.753	0.107
	الاقناع	0.052	1	0.052	0.166	0.687
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	0.359	1	0.359	1.085	0.305
الطريقة	المثابرة والجهد	2.465	1	2.465	7.804	0.009
	التعلم والانجاز	4.023	1	4.023	13.598	0.001
	اختيار الانشطة	4.289	1	4.289	10.225	0.003
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	8.640	1	8.640	39.617	0.000
	الاقناع	2.713	1	2.713	8.473	0.006
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	2.848	1	2.848	8.616	0.006
الخطأ	المثابرة والجهد	10.107	32	0.316		
	التعلم والانجاز	9.467	32	0.296		
	اختيار الانشطة	13.425	32	0.420		
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	6.979	32	0.218		
	الاقناع	10.016	32	0.313		
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	10.576	32	0.331		
المجموع	المثابرة والجهد	572.640	40			
	التعلم والانجاز	627.838	40			
	اختيار الانشطة	566.130	40			
	الخبرة السابقة للنجاح والفشل	441.103	40			
	الاقناع	643.030	40			
	ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	607.768	40			

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **($\alpha \geq 0.05$)** في درجات جميع أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي. وللتعرف على اتجاه هذه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة

والخطأ المعياري كما يوضح جدول (14):

جدول 14. المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المثابرة والجهد	4.01	0.132	3.46	0.132
التعلم والانجاز	4.25	0.128	3.55	0.128
اختيار الانشطة	4.05	0.152	3.33	0.152
الخبرة السابقة للنجاح والفشل	3.75	0.110	2.73	0.110
الاقناع	4.19	0.132	3.63	0.132
ملاحظة النموذج البديل نجاح وفشل الاخرين	4.12	0.135	3.53	0.135

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروقات في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها لدى طالبات مرحلة المراهقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس الهوية المنجزة وأبعاده الفرعية.

الدرجة الكلية:

قبل اجراء الاختبار الاحصائي للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الهوية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي، كما يوضح جدول (15):

جدول 15. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الهوية المنجزة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي

التطبيق	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	3.57	0.351	3.37	0.365
البعدي	4.08	0.222	3.36	0.228

يلاحظ من الجدول(15) وجود فروق ظاهرية في درجات الهوية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، كما يوضح جدول (16):

جدول 16. نتائج اختبار تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات الهويةالمنجزة بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	0.103	1	0.103	2.097	0.156
الأثر التجريبي	4.381	1	4.381	89.042	0.000
الخطأ	1.820	37	0.049		
المجموع	531.463	39			

يلاحظ من الجدول(16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **($\alpha \leq 0.05$)** في درجات الهوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري كما يوضح جدول (17):

جدول 17. المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	4.06	0.051
الضابطة	3.38	0.051

يلاحظ من الجدول (17) وجود فروقات في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذايدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الهوية لدى طالبات مرحلة المراهقة.

الأبعاد الفرعية:

وقبل اجراء الاختبار الاحصائي للإجابة على الشق الثاني من السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد الهوية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي، كما يوضح جدول (18):

جدول 18. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعادالهوية المنجزة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي

التطبيق	القبلي				البعدي			
المجموعة	التجريبية		الضابطة		التجريبية		الضابطة	
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الالتزام الديني	3.92	0.654	3.67	0.620	4.13	0.353	3.42	0.413
الالتزام القيمي الشخصي	3.47	0.394	3.50	0.381	4.06	0.418	3.26	0.394
الالتزام المهني	3.81	0.801	3.34	0.799	4.20	0.571	3.52	0.459
قضايا النظر للجنس الاخر	3.28	0.600	3.02	0.650	4.01	0.436	2.97	0.500
الأيدولوجية السياسية	3.36	0.612	3.33	0.614	4.00	0.403	3.15	0.449

يلاحظ من الجدول (18) وجود فروق ظاهرية في درجات أبعاد الهوية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، كما يوضح جدول (19):

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (Mancova) لمعرفة دلالة الفروق في درجات أبعاد الهوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	القيمة	ف	مستوى الدلالة
ولكس لامبدا	0.270	15.719	0.000
هوتلنج	2.710	15.719	0.000

يلاحظ من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **($\alpha \leq 0.05$)** في درجات جميع أو بعض أبعاد الهوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي، وجدول (20) يبين تفاصيل هذه الفروق:

جدول 20.نتائج اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمعرفة دلالة الفروق في درجات أبعاد الهوية المنجزة بين المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الالتزام الديني	الالتزام الديني	0.263	1	0.263	1.655	0.207
	الالتزام القيمي الشخصي	0.104	1	0.104	0.653	0.425
	الالتزام المهني	0.005	1	0.005	0.021	0.885
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.051	1	0.051	0.240	0.628
	الأيدولوجية السياسية	0.065	1	0.065	0.327	0.571
الالتزام القيمي الشخصي	الالتزام الديني	0.001	1	0.001	0.004	0.952
	الالتزام القيمي الشخصي	0.008	1	0.008	0.052	0.820
	الالتزام المهني	0.047	1	0.047	0.198	0.660
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.147	1	0.147	0.686	0.413
	الأيدولوجية السياسية	0.179	1	0.179	0.901	0.350
الالتزام المهني	الالتزام الديني	0.021	1	0.021	0.131	0.720
	الالتزام القيمي الشخصي	0.109	1	0.109	0.686	0.414
	الالتزام المهني	0.584	1	0.584	2.448	0.127
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.259	1	0.259	1.208	0.280
	الأيدولوجية السياسية	0.014	1	0.014	0.069	0.794
قضايا النظر للجنس الاخر	الالتزام الديني	0.016	1	0.016	0.104	0.750
	الالتزام القيمي الشخصي	0.733	1	0.733	4.602	0.039
	الالتزام المهني	0.162	1	0.162	0.680	0.415
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.009	1	0.009	0.044	0.835
	الأيدولوجية السياسية	0.000	1	0.000	0.002	0.967
الأيدولوجية السياسية	الالتزام الديني	0.080	1	0.080	0.503	0.483
	الالتزام القيمي الشخصي	0.057	1	0.057	0.357	0.554
	الالتزام المهني	1.090	1	1.090	4.564	0.040
	قضايا النظر للجنس الاخر	0.928	1	0.928	4.336	0.045
	الأيدولوجية السياسية	0.085	1	0.085	0.431	0.516

الأثر التجريبي	الالتزام الديني	4.368	1	4.368	27.493	0.000
	الالتزام القيمي الشخصي	5.646	1	5.646	35.435	0.000
	الالتزام المهني	2.781	1	2.781	11.648	0.002
	قضايا النظر للجنس الاخر	5.287	1	5.287	24.712	0.000
	الأيدولوجية السياسية	3.200	1	3.200	16.143	0.000
الخطأ	الالتزام الديني	5.243	33	0.159		
	الالتزام القيمي الشخصي	5.258	33	0.159		
	الالتزام المهني	7.878	33	0.239		
	قضايا النظر للجنس الاخر	7.060	33	0.214		
	الأيدولوجية السياسية	6.541	33	0.198		
المجموع	الالتزام الديني	583.110	40			
	الالتزام القيمي الشخصي	548.274	40			
	الالتزام المهني	612.518	40			
	قضايا النظر للجنس الاخر	459.972	40			
	الأيدولوجية السياسية	489.078	40			

يلاحظ من الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **($\alpha \geq 0.05$)** في درجات جميع أبعاد الهوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للتدرب على برنامج الذكاء الانفعالي. وللتعرف على اتجاه هذه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري كما يوضح جدول (21):

جدول 21. المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس الهوية المنجزة

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الالتزام الديني	4.14	0.092	3.43	0.092
الالتزام القيمي الشخصي	4.06	0.092	3.26	0.092
الالتزام المهني	4.18	0.113	3.58	0.113
قضايا النظر للجنس الاخر	4.02	0.107	2.95	0.107
الأيدولوجية السياسية	4.03	0.103	3.16	0.103

يلاحظ من الجدول (21) وجود فروقات في المتوسطات الحسابية المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الهوية، وهذا يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية أبعاد الهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يعرض هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ وذلك من خلال مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة والتي لها علاقة بمتغيرات الدراسة من حيث الاتفاق والاختلاف، وتقديم المبررات العلمية والعملية، بالإضافة إلى تقديم أهم التوصيات بناء على هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الدرجة الكلية للأداء على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلى كل بعد من أبعاده لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى للمجموعة (التجريبية، الضابطة).

ولتوضيح عملية مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول نرى أن نتائج الدراسة الحالية أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية عند مستوى الدلالة **($\alpha \geq 0.05$)** بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لاستجاباتا لطالبات على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعلى كل مجال من مجالاته يعزى لمتغيرالمجموعة ولصالح المجموعة التجريبية.

من هنا نرى أن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (زيدان والإمام، 2002) و(الخوالدة،2003) و(Parker,2004) و(Zajacova, Lynch, Espennshade, 2005) و(العمران، 2006) و(الأحمدي، 2007) و(Qualter, et al 2009) و (الغرايبة، 2011) و(Geng & giang 2013)؛ حيث أشارت كلها بوجود فروق دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسية والفرعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، تعزى لمن تعرضوا للبرنامج التدريبي على مهارات الذكاء الانفعالي.

اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (Newsame , Catan, 2000)، وذلك لما أشارت إليه هذه الدراسات من عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية أو القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (المللي، 2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور والإناث من الطلبة العاديين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات الإناث من عينة الطالبات المتفوقات.

إلا أن الدراسة الحالية امتازت عن دراسة (راضي، 2001) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً وموجبة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق الدالة إحصائياً لصالح الطلبة الذكورفقط دون الإناث وخاصة مرتفعي الذكاء الانفعالي منهم، مما دعا الباحثة أخذ متغير جنس الإناث فقط دون الذكور كعينة في هذه الدراسة. وبعد تعرض الطالبات (عينة الدراسة) للبرنامج التدريبي وجد أهمية دور البرامج التدريبية على اختلاف المهارات المتضمنة فيها في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفرادها على اختلاف مراحلهم التعليمية، كما أكدت على تدني الكفاءة الذاتية الأكاديمية قبل التدخل. وبالتالي أهمية التدخل أي أهمية البرنامج التدريبي، مما يمثل ذلك اتفاقاً مع الدراسة الحالية. وتكمن أهمية الدراسة أيضاً بتطويرها مقياساً للكفاءة الذاتية الأكاديمية واعتمادها على المهارات الرئيسية والفرعية للذكاء الانفعالي، وبالنظر إلى مضمون هذه المهارات نجد ترابطاً عميقاً بينها من جهة وبين تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية من جهة أخرى، فمثلاً نجد أنه وقبل التدريب على المهارات الرئيسية والفرعية للذكاء الانفعالي فإننا نرى أن الطالبات في عينة الدراسة كن يعانين من تدني في خبرة الإتقان لديهن أو مايسمى النجاح والإنجاز الأكاديمي وكن قد تعرضن لخبرات فشل متكررة، إلا أنه و بعد التدريب على برنامج الذكاء الانفعالي تم ملاحظة زيادة النجاح والإنجاز الأكاديمي وزيادة خبرات النجاح المتكررة مما أدى إلى زيادة شعور الطالبات في عينة الدراسة بالإنجاز وبالتالي تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهن. كما نجد أنه وقبل التدريب على البرنامج كانت ردود فعل الطالبات الفسيولوجية والحالات الانفعالية مضطربة ومتقلبة وعشوائية وغير منطقية وغير منظمة، ولكن بعد التدريب على البرنامج أصبحت الطالبات أكثر وعياً لذواتهن وأكثر ادارةً وضبطاً لانفعالاتهن وأكثر سيطرة في ردود افعالهن وأكثر حفزاً لذواتهن في أداء المهمات المطلوبة منهن وأصبحن يشعرن ويتعاطفن مع الآخرين ويتعاملن مع الآخرين بطرق سليمة ولائقة، كما وأن خبرات الإنابة والنمذجة التي كن يلحظنها الطالبات قبل التدريب على البرنامج كانت نمذجة غير سليمة وغير موجهة؛ حيث كانت في غالبها تقليد لشخصيات سنمائية أو شخصيات غير مقنعة ولكن بعد التدريب على البرنامج تم ضبط توجيه الطالبات إلى النماذج الممكن الاستفادة منها لتقليدها أو للتأسي بها إذ ازداد شعور الطالبات بكفاءتهن الذاتية الأكاديمية عندما أصبحن يلحظن من يماثلهن في القدرات على القيام بمهمات معينة، كما وأن قناعات الطالبات من عينة الدراسة حول بعض الأمور والقضايا كانت غير واضحة وغير محددة وغير مبررة إلا أن برنامج الذكاء الانفعالي ساهم في زيادة وعي الطالبات لذواتهن مما شكل لدى الطالبات قناعات ايجابية بأنهن قادرات على ضبط أنفسهن والسيطرة على مشاعرهن وانفعالاتهن وقادرات على حفز ذواتهن للإنجاز الأكاديمي وغيره من مهمات، وشعورهن بأنفسهن وبالآخرين وبالتالي سهولة التعامل مع المحيطين (Betz, 2004).

مما سبق فإن هذا يؤكد قوة العلاقة السببية بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة ويؤكد دقة نموذج جولمان للذكاء الانفعالي.

إن قدرة البرنامج التدريبي على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية تتفق مع الافتراضات النظرية التي ترى قابلية تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأهمية البدء بتنميتها في مراحل مبكرة من العمر والتركيز عليها في مرحلة المراهقة. أمّا فيما يتعلق بمناقشة الأسباب التي يمكن أن تكمن وراء زيادة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد الدراسة الحالية (طالبات الصف التاسع الأساسي)، فإنه يعزى إلى عدة أسباب أهمها:

- الأساس النظري الذي قام عليه البرنامج التدريبي، وهو الاستناد إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي والقائم على افتراض أنهيمكن إعادة تعلم مهارات الذكاء الانفعالي للمتعلم بشكل تلقائي ليصبح المتعلم ذو مهارة عالية فيها، وذلك لأن الخبرات الانفعالية الصادقة والمخزنة في ذاكرة المتعلم لا تختفي بل يمكن استرجاعها في مواقف التعلم، كما ويتدخل الذكاء الانفعالي بشكل أساسي في المدرسة؛ فهومتطلب أساسي في التخطيط المدرسي، فالحالة الانفعالية الايجابية المصاحبة لعملية التفكير تنشطالتفكير وتعمل على حث الذهن لتنشيط الخلايا العصبية للتعلم (قطامي، 2005).

- آلية التدريب التي تم الاستناد عليها، والمتمثلة في التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات المراهقات؛ حيث قامت الباحثة بتوفير مبادئ التدريب الأساسية من تهيئة غرفة التدريب بكل ما يلزم البرنامج من قرطاسية (التهيئة المادية) وتهيئتهن لطبيعة البرنامج والكيفية التي يتم بها تنفيذ البرنامج(التهيئة المعنوية) وأيضاً وعي الباحثة بخصائص المتدربات العمرية وتقبلهن واحترام آرائهن، ومراعاة الفروق الفردية بينهن، وتنفيذ الحصص التدريبية للمتدربات وفقاً لحاجاتهن ورغباتهن وقدراتهن ومهاراتهن إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهن.

- طبيعة محتوى البرنامج ومراعاته لخصائص المتدربات النمائية، بكل ما تضمنه البرنامج من خبرات حياتية وأنشطة متنوعة، بالإضافة إلى تنوع الخبرات والأنشطة التي قدمت والمستوحاة من الحياة الواقعية والمتعلقة بحاجات المتدربات واهتمامتهن ومشكلاتهن التي قدمت وتنظيمها. بالإضافة إلى عرض محتويات البرنامج وأنشطته بطرق مشوقة ومحفزة للتعلم، من خلال مقاطع الفيديو والرسومات والأشكال والصور وبطاقات العمل، كما امتازت محتويات البرنامج بالوضوح والبعد عن الغموض؛ حيث حرصت الباحثة على أن يكون كل ما تقدمه للمتدربات مصدراً للوعي الذاتي وتقدير الذات وضبطها وحفزها للنجاح والإنجاز ومصدراً للتعاون مع الآخرين والتعاطف

معهم وباعثاً للأمل والتفاؤل والسعادة، واهتمت الباحثة أيضاً ببيئة التطبيق المادية والنفسية؛ لأن ذلك هو الأساس الذي قامت عليه نظرية جولمان للذكاء الانفعالي.

- الاستراتيجيات التي قدم بها البرنامج التدريبي، قد يكون لهذه الاستراتيجيات الدور الفاعل في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت قائمة على أساس العمل الجماعي والتعلم التعاوني ولعب الدور والسرد القصصي والعصف الذهني والحوار والمناقشة، وكلها من الاستراتيجيات المحببة والمشوقة لدى المتدربات، بما وفرته من نشاط ذهني ونفسي، وإثارة دافعيتهن وتوفير فرص للتفاعل بينهن، بعيداً عن سلبيات الاستراتجيات التقليدية. كما أنّ عمليات تقويم أداء المتدربات وفق هذه الاستراتجيات اتسمت بالمرونة وتحفيز التعلم، مما دفع المتدربات نحو العمل والإنجاز والنجاح، وعزز لديهن خبرات تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- المساحة الواسعة التي وفرها البرنامج التدريبي للمتدربات في اكتشاف ذواتهن وفي إبداء آرائهن وحرية تعبيرهن، دون خوف أو خجل أو قيود، فقد قامت الباحثة بتوفير الدعم النفسي للمتدربات من خلال دعوتهن منذ اللقاء الأول إلى النظر نحو الداخل واظهار كل طاقاتهن وابداعاتهن وما يميزهن، وممارسة هواياتهن ومهاراتهن الفنية والأدبية مما ساعد ذلك في تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتنميتها، والاعتراف بالكفاءة الذاتية الأكاديمة من الآخرين.

- ظروف التدريب المناسبة، حيث امتاز الجوالعام للتدريب بالتعاون والتكافل بين كل من الباحثة وإدارة المدرسة والمعلمات وأولياء الأمورالمتدربات وبين المتدربات أنفسهن؛ حيث اتسمت العلاقة بينهن بالمحبة والجدية والتعاون في تسهيل كافة إجراءات التطبيق، ومنها قيام إدارة المدرسة بإدراج حصص التدريب ضمن الجدول الدراسي للطالبات، منذ اليوم الأول للفصل الدراسي الثاني، مما ترك لدى المتدربات والمعلمات انطباعات بأهمية هذا البرنامج التدريبي، وضرورة الالتزام بخطته، فقد قامت بعض المعلمات بحضور معظم حصص التدريب والاستفادة منها، مما وفر ذلك متطلبات هامة في مجالات تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، من حيث الدعم والمتابعة والتعزيز المستمر، حتى خارج لقاءات التدريب من خلال السماح لهن بعرض مبادراتهن ومشاركاتهن خلال الإذاعة المدرسية. كما كان لتعاون المعلمات الأثر الواضح في زيادة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى المتدربات، وقد تمّ ملاحظة ذلك بكل أمانة ووضوح، من خلال التغذية الراجعة التي قدمها أولياء الأمور من خلال الأمهات والآباء العاملين في المدرسة، أو من خلال الاتصالات الهاتفية والرسائل التي تلقتها الباحثة والتي أشادت بالجهود المبذولة في تعديل وتنمية سلوكات بناتهن.

- استعداد المتدربات أنفسهن، ورغبتهن في المشاركة بالبرنامج، أدى إلى زيادة دافعية المتدربات للتدريب،؛ حيث تم استثمار الأدوات والمصادر المتوفرة في المدرسة من مكتبة ومسرح وغرفة الكمبيوتر والإذاعة المدرسية، كل هذا لعب دور في الابتعاد عن أجواء التدريس التقليدية وكان له الأثره الواضح في زيادة فاعلية البرنامج التدريبي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والتي تنص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الدرجة الكلية للأداء على مقياس الهوية المنجزة، وعلى كل بعد من أبعاده لدى طالبات الصف التاسع الأساسي تعزى للمجموعة (التجريبية، الضابطة).

ولتوضيح عملية مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني نجد أن نتائج الدراسة الحالية أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لاستجابات الطالبات على مقياس الهوية المنجزة،وعلى كل مجال من مجالاته يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية.

من هنا نرى أن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة كل من (أحمد ،2002) و(Furnham,2003) و(Maria & Teva,2003) و(Chan, 2008) بوجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسية وتنمية الهوية لدى المراهقين.

كما واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل منو(عسيري، 2004) و(Berzonsky&Kulk, 2005) و(المرشدي، 2007) و(zugermayr, 2013) بوجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالي الفرعية (بعد التفاعل الإجتماعي مع الآخرين) أي ما يسمى استشعار انفعالات الآخرين وبعد التكيف والتفاعل في الثقافة الإجتماعية و بين الهوية المنجزة كما واشتركت هذه الدراسات جميعها بدور التربية الوالدية الديمقراطي في إنشاء مراهق سوي وسليم يصل للهوية المنجزة قبل غيره من أقرانه ممن هم معه في نفس العمر أو المرحلة، وفي دور الرضا عن الحياة والسعادة والراحة والمتعة الروحية في تنمية الهوية المنجزة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عبد الواحد ،2002) والتي أشارت إلى دور الجانب الديني في تشكيل الهوية المنجزة أو المحققة، والتي أشار فيها إلى أهمية الالتزام الديني وأنه الطريق الأسلم والأسرع للوصول للهوية المنجزة، حيث اتفقت مع المهارة الفرعية لمقياس الهوية المنجزة وهو الالتزام الديني.

لم تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة عن وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والهوية المنجزة؛ لأن أغلب الدراسات السابقة أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين الذكاء

الانفعالي بمهاراته الرئيسية والفرعية والهوية ولكن الذي يميز الدراسة الحالية أنها تطرقت لعينة من الإناث فقط دون الذكور، وأنها كانت في مرحلة المراهقة.

إن قدرة البرنامج التدريبي على تنمية الهوية المنجزة يتعلق بمناقشة الأسباب التي يمكن أن تكمن وراء زيادة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الهوية المنجزة لدى أفراد الدراسة الحالية (طالبات الصف التاسع الأساسي)، فإنه يعزى إلى عدة أسباب أهمها:

- الأساس النظري الذي استندت إليه الهوية، ففي تشكل الهوية لدى المراهقين يرى (Stckle, 2007) أن تشكل الهوية تكمن من وعي المراهقين بالصفات التي لديهم وتلك التي يفتقرون إليها، فهو يتضمن اختبار المراهق لخصائصه الشخصية وقيمه الأخلاقية واهتماماته المهنية والقضايا السياسية والدينية، والأدوار الجندرية والسلوك الجنسي، وتشكيل الحس المتكامل بشخصياتهم من خلال الأدوار المختلفة التي يمارسونها، كما و رأى مارسيا في تشكل الهوية الناضجة، وجود عاملين تعتمد عليهما شخصية المراهقين، وهما أزمة الإكتشاف وأزمة الإلتزام، فالإكتشاف يعني الوقت الذي يقوم خلاله المراهق باختبار الفرص النمائية وقضايا الهوية والشك بالقيم التي يتبناها الوالدان، والبدء بالبحث عن بدائل شخصية تتعلق بالمهنة والقيم والمعتقدات والأهداف التي يرغب للوصل إليها وتحقيقها، أما الإلتزام فيتعلق بمدى الإندماج الشخصي للمراهق فيما يتعلق بالدين والمعتقدات والقيم والأهداف والمهنة التي يختارها بنفسه ويدين لها بالولاء، من هنا يمكن القول أن الطالبات من عينة الدراسة لم تحل عندهن القضايا الرئيسية في تشكل الهوية، قبل التعرض للبرنامج التدريبي، ولكنه وبعد التعرض للبرنامج التدريبي على مهاراته الرئيسية والفرعية؛ فإننا نرى أنه كان هناك أثر واضح للبرنامج في تشكل هوية الطالبات والوصول للهوية المنجزة؛ حيث ساعد البرنامج في حل ثلاث قضايا أساسية لدى الطالبات المراهقات عينة الدراسة والتي منها تبني قيم يؤمن بها ويعيشن وفقاً لها، وتطوير هوية جنسية مرضية، كما وساعد البرنامج أيضاً في اختيار المراهقات للمهنة المستقبلية والتي قد يرينها مناسبة لهن. باباليا وآخرون (Papalia , et al, 2001)
- إن من أسباب نجاح الدراسة الحالية، وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات، ووجود عدة أسباب ذكرت سابقاً ووجود أسباب نظرية أشار إليها (اليماني، 2013) وهو وجود الاختلاف في الانفعالات بين الجنسين وخاصة في طرق تفاعل الوالدين مع كل من الإناث والذكور في مرحلة الطفولة، وتعود الأسباب إلى ما يلي:

- إن تفوق الإناث في اللغة يفوق الذكور مما يجعلهن أكثر مهارة في استخدام الكلمات للتعبير عن مشاعرهن وبالتالي الأكثر تقدماً في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- تستخدم الإناث الردود الانفعالية في حل النزاعات أكثر من الذكور الذين يستخدمون العراك لحل النزاعات مما يساعد في تشكيل هوية محققة أو منجزة هوية كاملة متكاملة وسليمة.
- قدرة الإناث على قراءة الاشارات الانفعالية اللفظية وغير اللفظية في تعبيرات الوجه ونبرة الصوت يساعد أيضاً في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتشكيل الهوية المنجزة لديهن.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، فإنّه يمكن تقديم عدد من التوصيات، وهي:

1- دعوة العاملين في مجالات التربية والتعليم إلى الاهتمام أكثر بعمليات التدريب، وفقاً لافتراضات نظرية الذكاء الانفعالي، وبالتحديد في ما يخص عمليات الوعي بالذات وتنظيم الذات حفز الذات ودفعها للتخطيط والاختيار والتعاطف مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي معهم، واعتماد هذه المهارات جزءاً من التخطيط اليومي والسنوي لبرامجهم وخططهم التعليمية، وبناء البرامج والأنشطة الصفية وطرق التدريس وفقاً لها.

2- الدعوة إلى دمج مهارات الذكاء الانفعالي في المناهج الدراسية.

3- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستندة للذكاء الانفعالي، وتناول علاقتها بمتغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية، وملاحظة أثرها وقدرتها على إحداث النمو والتغير.

4- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستندة لنظرية الذكاء الانفعالي، على عينة من الطلبة الذكورفي مراحل المراهقة المختلفة، وملاحظة أثرها وقدرتها على اتخاذ القرار والتخطيط والاختيار.

المصادروالمراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

أبو حليمة، فائق (2004). **الحديث في الادارة الرياضية،** عمان: دار وائل.

أحمد ،عبد الواحد (2002). **نوعية الحياة والذكاء الوجداني، ومستوى التوافق النفسي لدى عينة من ذوي التوجه الديني الجوهري والظاهري،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، منيا، مصر.

الأحمدي، محمد (2007). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة، **مجلة العلوم الاجتماعية،** 35 (4)، 57- 107.

البدارين، غالب وغيث، سعاد (2013). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** 9 (1)، 65-87.

بوربا، ميشيل (2003). **بناء الذكاء الأخلاقي** (ترجمة سعد الحسني) العين: دار الكتاب الجامعي.

جاكي، بيري (2010). **أدوات المتعلم دعم الجوانب العاطفية والاجتاعية للتعلم،** (ترجمة أ. أحمد عويدات)، دمشق: دار القدس للعلوم.

جولمان، دانيال (2000). **الذكاء العاطفي** (ترجمة ليلى الجبالي)، عمان: دار المسيرة.

جولمان، دانيال (2011). **الذكاء العاطفي** (ترجمة مكتبة جرير)، الرياض: مكتبة جرير.

الخوالدة، محمد (2003). **أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الاسلامية،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الديدي، رشا (2005). **استبيان الذكاء الانفعالي،** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

راضي، فوقية (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة،** 1 (45)، 73-103.

الربابعة، حمزة (2014). **أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية فيجوتسكي وفقاً لمنطقة النمو الحدي في تنمية قيمة الذات والمهارات القيادية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

روبنز، وسكوت (1998). **الذكاء الوجداني،** (ترجمة الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الريماوي، محمد (2008).**علم نفس النمو الطفولة والمراهقة،** عمان: دار المسيرة.

الزق، أحمد (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، البحرين، **مجلة العلوم التربوية و النفسية،** 10 (2)، 38-58.

زيدان، عصام، الامام، كمال(2002). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية، لدى طلاب كلية التربية النوعية، **مجلس البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية،** 3 (17)، 1- 41.

سعيد، سعاد (2006). **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن،** أطروحة دكتوراة، غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

السيد، عبد الرحمن (2001). **نظريات النمو، علم نفس النمو المتقدم،** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

شريم، رغدة (2009). **سيكولوجية المراهقة،** عمان: دار المسيرة.

شريم، رغدة (2010). النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي. في يوسف قطامي (محرراً)، **علم النفس التربوي،** النظرية والتطبيق، عمان: دار وائل.

عبد النبي، محسن (2001). العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات، **مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية،** 3 (16)، 128- 165.

العبداللات، أسماء (2008). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي في الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العتوم، عدنان (2010). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة.

عسيري، عبير (2004). **علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

العلوان، المحاسنة (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،7 (4)، 399-418.

العمران، جيهان (2006). الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية، **مجلة جامعة دمشق**، 22 (2)، 131- 168.

غباري، ثائر (2008). **الدافعية النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة.

الغرايبة، سالم (2011). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، **مجلة الجامعة الاسلامية**، سلسلة الدراسات الانسانية، 19 (1)، 567- 596.

الفرا، اسماعيل، النواجحة، زهير (2012). **الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية**، 14 (2)، 57-90.

قطامي، نايفة (2010). **الأهداف التعليمية واستراتيجيات التعليم**، عمان: دار وائل.

قطامي، يوسف (2004). **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف (2005). **علم النفس التربوي والتفكير**، عمان: دار حنين.

قطامي، يوسف (2010).**الذكاء الاجتماعي للأطفال النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة.

قطامي، يوسف (2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، عمان: دار المسيرة.

محمود، أحمد (2011). أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 1 (31)، 8- 9.

المخلافي، عبد الحكيم (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، **مجلة جامعة دمشق**، 1 (26)، 481 - 514.

المللي، سهاد (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، **مجلة جامعة دمشق**، 26 (3)، 135- 191 .

اليماني، عبدالرؤوف (2014). **التطور الاجتماعي والانفعالي والأخلاقي عند الأطفال**، عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

Austin, E., Saklofsk, D., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence . **personalityand individual defferences**. 38(3), 547-558.

Bandura , A. (1997). **self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Free manand company .

Bandura, A. (1993). Percieved Self – Efficacy In Cognitive Development And Functioning. **American Psychologist**. 28 (2), 117 – 148

Bandura, A. (1989). Human Agency in social cognitive theory. **American Pschycologist.** 44(9). 1175 – 1184.

Bar – On, R. (1997). **Bar – On emotional quotient inventory (EQ – I): Technical manual**. Toronto:Multi – Health system.

Bar-on, R (2001). **Bar- On Emotional Quotient INVENTORY, Youth Version,** MHS. US.

Berzonsky, M. & Kulk, L. (2005). Identity style, psychological maturity and academic performance**. Personality and Individual Differences**. 39(1), 235-247.

Berzonsky, M(1989). Identity style, conceptualization and measurement. **Journal of Adoleescent Research**, 4 (1), 268-282.

Betz, N. (2004). Self-Efficacy: Contributions of Self-Efficacy Theory to career counseling: A personalperspective. **The Career Development Quarterly,**52(4), 340- 352.

Chan, W. (2008). Giftedness of Chinese Students in Hong Kong. **Gifted Child Quarterly.** 52 (1), 40-54.

Cherniss, C; & Goleman, D. (2001). **The Emotional Intelligence Workplace.** San Francisco: jossey-Bass..

Cobb, N. (2001). **Adolescence: Continuity, change, and Diversity**. (4th.ed) London, Myfield publishing Company.

David, M.(2005),**Adolescent Psychological Development Rationality, Morality and Identity,**University of Nebraska—Lincoln, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey London.

Denial , C. & Peake , p. (1986). Anchoring , efficacy , and action: The Influence of judgement and behavior **. journal of personality and social psychology.** 50 (3), 492-501.

Difabio, A. & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth Look at Schoolastic Success: Fluid Intelligence, Personality Traits or Emotional Intelligence.,**Personality and Individual Differences**. 46 (5) 581-585.

Extein, M. & Cherniss, C.(2006)Emotional Intelligence:What DoesThe Research Really Indicate? University of Rutgers, **Educational Phychologist**, 4 (4),239-245.

Furnham, A. (2003).**Trait Emotional Intelligence and Happiness Social Behavior and Personality.** 31(8), 815-824.

Geng, L . & Giang, T. (2013). Contingencies self worth moderate the effect of specific esteem on self- liking or self – competence. **social believer and personality**. 41(1),95-108.

George, J. (2000).Emotions and leadership:The role of emotional intelligence. **Human Relations**. 53 (8), 1027 – 1055.

Gliebe, S.(2012) Strategies to Foster Emotional Intelligence in Christian Higher Education, **Christian Higher Education**, 11 (4),253-259.

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence**. New York, bantam books.

Goleman, D. (2006). **Social Intelliegence**. The new science of human relationships, New York, Bantam.

Goleman, D.(1998). **Working with emotional intelligence**. New York, Bat Hiley sharp.

Hovencamp, S.(2014). The Relationship Between Thinking Styles And Emotional Intelligence An Exploratory Study Of Retail ManaGERS, Doctoral Dissertation, University of Capella, **Published by ProQuest**,1 (1), 1-19.

Jakubowski, T. & Dembo, M. (2004). The relationship Of Self-efficacy, Identity Style and Stage of Change with Academic Self-regulation. **Journal of College Reading and Learning.** 35(1), 2-24.

Marcia , J. (1980). **Identity in adolescent , In adelson (editor), Handbook of adolescent Psychology.** New York : john Wiley & Sons.

Maria, P. & Teva. (2003).The Relationship Between Emotional Intelligence, Emotional Stability And Psychological Wellbeing. **Journal:Universitas Psychological.** 2 (1), 27-32.

Mavroveli, S. Petrides, K. Rieffe, C. & Bakker, F. (2007)**.** Traitemotional intelligence , personality well-being and peer- rated social competence in adolescence**. britishjournal of developmental psychology**. 25(2) 263-275.

Mayer, J. & Salovey, p. (1997). **What is Emotional Intelligence in Salovey&Sluyter (Eds)**. Emotional Development and Emotional Intelligence: Implication for Educatiors,NewYork:Basic books.ch. 50 (1),13 – 31.

Mayer, J. Dipaolo, M. and Salovey, P. (1990).Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli. **Journal of Personality Assessment.** 50 (1), 772 – 781.

Murray, B. (1998). Does Emotional Intelligence Matter in the Work Places. **American Psychological Social**. 29 (7),196-213.

Newsame, S. Day, A. & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence**. Personality and individual differences**. (29), 1005-1016.

Noordin, H. & Mahyuddin, R. (2010). Achievement Motivation and Self-efficacy in Relation to Adjustment among University Students. **Journal of Social Sciences.** 6(3), 333- 339.

Pajares, F. (2005). "Overview of social cognitive theory and selfefficacy". **Educational & Psychological Measurement**. 68 (3), 443- 463.

Papalia , D. Olds, S. & Feldman. (2001). **Human Development** . (8th. Ed) New York, McGraw Hill.

Parker, J. (2004). Emotional intelligence and academic success, examining the transition from high scool to university.**EBSCOhost.**

Pati, R..(2004). **Adolescent Girls, New Delhi**, A.P.H. Publishing corporation.

Qualter, P. Whiteley, H. Morley, A. & Dudiac, H. (2009). The Role of Emotional Intelligence in the Decision to Persist With Academic Studies in High Education. **Research in Post-Compulsory Education**, 14 (3), 219.

Rice, F. & Dogen, K. (2005). **The adolescent: Developmental Relationships and culture. (11th. ed),** Boston , Pearson: Allyn and Bacon.

Santrock, J. (2000**). Psychology.** (6th. ed), New York , McGraw Hill.

Santrock, J. (2003). **Adolescence**. (9th.ed), New York, McGraw- Hill.

Schaimberg, L. (1988). **Child and Adolescent Development**. New York, Macmilan Publishing Company.

Schilling. D. (1996). **50 Activities for Teaching Emotional Intelligence, Level 1, Elementary.** Torrance, California, Inner choice Publishing.

Steinberg, L. (2002). **Adloescence.** (6th.ed) Boston, McGraw Hill.

Stickle, F. (2007). **Adolescent Psychology**, USA, McGraw Hill.

Weisinger, H.(2004). Emotional intelligent broker can close deal**. Broker magazine.** 16 (4) 70-72.

Zimmerman, B. Bandura, A. and Martinez-pons, M.(1992). Self- Motivation for Academic Attainment: The role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting**. American Educational Research Journal**. 29 (1), 663-676.

Zugermayr,S.(2013) The Influence of Relationships, Spirituality, and Technology onFemale Adolescent Identity Development in 21st Century America, Master's theses ,University of New York, **ProQuest Dissertations and Theses**,1 (2), 1-68

الملاحـــــــــق

ملحق (1)

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديميةبصورته الأولية (قبل التحكيم)

الدكتور الفاضل..........

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

ترى الباحثة اجراء دراسة تهدف إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة.

علماً أن الباحثة تستند إلى تعريف (قطامي) للكفاءة الذاتية الأكاديمية نظرياً بأنها أفكار المتعلم الشخصية عن قدراته في التعلم والأداء في مواقف مصممة لذلك، وفي هذه المواقف يقدر المعلم مهارات الطالب وقدراته لكي يترجمها إلى أداءات محددة(قطامي،2010).

وتعرف الكفاءةالذاتية الأكاديمية إجرائياً بأنها الدرجة التي تسجلها الطالبة على اختبار الكفاءة الذاتية الذي طورته الباحثة استناداً إلى نظرية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لباندورا.

وبما أنكم من ذوي الخبرة والدراية في مجال تخصصكم، يرجى من حضراتكم النظر في فقرات هذه الاستبانة وإبداء آرائكم في صلاحيتها وتعديل ماترونه مناسباً شاكرة لكم تعاونكم.

مجالات الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

هناك ستة أبعاد للكفاءة الذاتية الأكاديمية تم إدراجها في المقياس وقد حددت الباحثة لكل بعد خمس فقرات لذا أصبح مجموع الفقرات ثلاثون فقرة.

1-المثابرة والجهد

قدرة الفرد على إزاحة المعيقات والصعوبات التي تواجهه مع الاستمرا في العمل للوصول إلى تحقيق الهدف المرجو وللوصول إلى درجة عالية في موضوع دراسي يعتبر صعباً.

2-التعلم والإنجاز

قدرة الطالب على إدراك فاعليته الذاتية وتطويرها، مما يساعده على تحقيق درجات تعلم عالية، وبالتالي درجات عالية من الإنجاز.

3- اختيار الأنشطة:

قدرة الطالبة على اختيار النشاط الذي يمكن أن تؤديه الطالبة بنجاح، لأن النجاح يدفع إلى توليدالكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية.

4- الخبرة السابقة للنجاح والفشل:

هي تاريخ الفرد في نجاحه وفشله والذي يسهم في تطوير فاعلية ذاتية مدركة إما عالية ومستمرة في حالة الإنجاز وإما فاعلية متدنية في حالة الفشل.

5- الإقناع:

قدرة المعلم أو المربي على اقناع الفرد بأنه يستطيع أن يقوم بالأداء لامتلاكه فاعلية ذاتية مدركة ايجابية.

6- ملاحظة النموذج البديل (نجاح وفشل الآخرين).

إن ملاحظة الفرد لنموذج ايجابي أو سلبي يعمل على زيادة وتقوية الفاعلية الذاتية أو اضعافها، (قطامي، 2010)

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

الرقم	الفقـــرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
1	أفضل المهام السهلة أكثر من المهام الصعبة.			
2	أستطيع اتمام أي مهمة مهما كانت العقبات.			
3	أترك العمل في المهمة قبل إنهائها.			
4	لدي القدرة على التغلب على المواقف الصعبة.			
5	أبتعد عن عمل الأشياء التي لا أجيدها.			
6	عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.			
7	أشعر بالملل والضيق عند دراستي لكتبي.			
8	لدي القدرة على البحث في أي مصدر للمعلومات لانجاز المهمة.			
9	لا أرغب في تعلم أشياء جديدة.			
10	أشعر بالخوف والقلق إن لم أستطع إنجاز المهام الموكلة إلي.			
11	أتجنب العمل في المهام الصعبة.			
12	لا أرغب بالمشاركة في الأنشطة الصفية.			
13	أشعر أني لدي القدرة على اختيار الأنشطة المناسبة لي.			
14	أرغب بتنفيذ النشاط الصفي لوحدي.			
15	لا أرغب بالمشاركة في الأنشطة الرياضية.			
16	أشعر أنني أمتلك مستوى عالٍ من الكفاءة الأكاديمية.			
17	أخاف أن يهزأ بي الآخرون.			
18	أخاف من الفشل في الامتحانات.			
19	أشعر أن المشكلات تعيق من أدائي الأكاديمي.			
20	إذا فشلت في الامتحان فإن هذا لن يؤثر علي.			
21	أحدث نفسي دائماً بأنني سأصبح شيئاً عظيماً يوماً ما.			
22	أعتقد بأني سأكون مصدر اعتزاز لأبي وأمي في المستقبل.			
23	المعلمة تحبني وتعززني باستمرار.			

24	أشعر أنني متفوقة دواماً في دراستي.			
25	لدي لقب خاص بي من قبل والدي أو المعلمة أو زميلاتي بالمبدعة مثلاً أو أي لقب آخر.			
26	هناك معلمة أحبها فهي نموذجي وصديقتي.			
27	أرغب في تقليد الأشخاص الذين أحبهم.			
28	أتقبل تصحيح الآخرين لأخطائي ما دمت أتعلم من ذلك.			
29	أرغب في أن أمتلك صفات شخص متفوق أعرفه.			
30	أشعر أنني موضع ثقة لكثير من الآخرين.			

بعض الملاحظات حول فقرات المقياس بعد التحكيم:

كانت فقرات المقياس 30 فقرة لم يتم استبعاد أي فقرة ولكن تم إعادة صياغة الفقرات وتعديل الفقرة.

- أرى أن الرياضة والفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت. النقد الموجه (أعيدي صياغة الفقرة) عدلت فأصبحت فقرة 5. أبتعد عن عمل الأشياء التي لا أجيدها.
- أرغب في عمل الأنشطة جميعها. النقد الموجه (حددي النشاط) عدلت فأصبحت فقرة 13. أشعر أني لدي القدرة على اختيار الأنشطة المناسبة لي.
- أتعلم تنفيذ النشاط بسرعة. النقد الموجه (كلمة أتعلم غير واضحة) عدلت فأصبحت فقرة 14.أرغب بتنفيذ النشاط الصفي لوحدي.
- أشعر بالإرهاق في المواقف والأنشطة الصعبة. النقد الموجه (يجب تحديد نوع الارهاق) عدلت فأصبحت فقرة 11.أتجنب العمل في المهام الصعبة.
- أتمتع بالتفكير الايجابي حول المهمة والنشاط الموكل إلي. النقد الموجه (تبسيط الفقرة للطالبات أكثر) عدلت فأصبحت فقرة 6.عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.
- كما طلب مني إبعاد الفقرات عن بعضها البعض، وإعادة توزيع بعض الفقرات لأبعاد فرعية أخرى كونها لا تنتمي للبعد الفرعي.

ملحق (2)

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديميةبصورته النهائية (بعد التحكيم)

أختي الطالبة العبارات التالية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التي قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في حياتك.

المطلوب منك أن تقرأي العبارات جيداً ثم توضحي مدى موافقتك أو عدم موافقتك على العبارات بأن تختاري واحدة من الإجابات الأربع الموجودة على يسار العبارات والتي هي دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً،أبداً وذلك بوضع علامة (√) تحت الإجابة التي تختارينها أمام كل عبارة.

- لاتوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بكل دقة.
- علماً بأنه ستحاط إجابتك بالسرية التامة ولن يطلع عليها سوى الباحثين لأغراض البحث العلمي.

وشكراً لتعاونكن

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	نادراً	أحياناً	أبداً
1	أفضل المهام السهلة أكثر من المهام الصعبة.					
2	عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.					
3	أتجنب العمل في المهام الصعبة.					
4	أشعر أنني أمتلك مستوى عالٍ من الكفاءة الأكاديمية.					
5	أحدث نفسي دائماً بأنني سأصبح شيئاً عظيماً يوماً ما.					
6	هناك معلمة أحبها فهي نموذجي وصديقتي.					
7	أستطيع اتمام أي مهمة مهما كانت العقبات.					
8	أشعر بالملل والضيق عند دراستي لكتبي.					
9	لا أرغب بالمشاركة في الأنشطة الصفية.					
10	أخاف أن يهزأ بي الآخرون.					
11	أعتقد بأني سأكون مصدر اعتزاز لأبي وأمي في المستقبل.					
12	أرغب في تقليد الأشخاص الذين أحبهم.					
13	أترك العمل في المهمة قبل إنهائها.					
14	لدي القدرة على البحث في أي مصدر للمعلومات لانجاز المهمة.					
15	أشعر أني لدي القدرة على اختيار الأنشطة المناسبة لي.					
16	أخاف من الفشل في الامتحانات.					
17	المعلمة تحبني وتعززني باستمرار.					
18	أتقبل تصحيح الآخرين لأخطائي ما دمت أتعلم من ذلك.					
19	لدي القدرة على التغلب على المواقف الصعبة.					
20	لا أرغب في تعلم أشياء جديدة.					
21	أرغب بتنفيذ النشاط الصفي لوحدي.					
22	أشعر أن المشكلات تعيق من أدائي الأكاديمي.					
23	أشعر أنني متفوقة دوماً في دراستي.					
24	أرغب في أن أمتلك صفات شخص متفوق أعرفه.					
25	أبتعد عن عمل الأشياء التي لا أجيدها.					
26	أشعر بالخوف والقلق إن لم أستطع إنجاز المهام الموكلة إلي.					
27	لا أرغب بالمشاركة في الأنشطة الرياضية.					
28	إذا فشلت في الامتحان فإن هذا لن يؤثر علي.					
29	لدي لقب خاص بي من قبل والدي أو المعلمة أو زميلاتي بالمبدعة مثلاً أو أي لقب آخر.					
30	أشعر أنني موضع ثقة لكثير من الآخرين.					

ملحق (3)

مقياس الهوية المنجزة بصورته الأولية (قبل التحكيم)

الدكتور الفاضل..........

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

ترى الباحثة اجراء دراسة تهدف إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات.

- تعرف الهوية المنجزة نظرياً بأنها الهوية التي يكتسبها الأفراد الذين حلوا أزمات الهوية من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة وتوصلوا إلى استنتاجات وقرارات من تلقاء أنفسهم، وكانوا متحمسين للإنجاز لأنهم حققوا مستوى عالٍ من التكامل النفسي والتوافق الاجتماعي وتقبل للذات والإلتزام الشخصي نحو مهنة، ومعتقدات دينية و نظام قيم شخصي، ويوجد اتساق داخل الذات للفرد وتقبل للطاقات والفرص والمحددات (شريم، 2009).
- كما وتعرف الهوية المنجزة اجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الهوية التي ستطوره الباحثة.

مجالات الهوية المنجزة:

هناك خمس أبعاد فرعية وقد حددت لها الباحثة ست فقرات لكل بعد حيث يصبح العدد الكلي للفقرات ثلاثون فقرة.

6- الالتزام الديني

قدرة الطالبة على حل أزمة الهوية من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة، والتوصل إلى استنتاجات وقرارات من تلقاء نفسها، والقدرة على الإنجاز، وذلك لأنها حققت مستوى عالٍ من التكامل النفسي والتوافق الإجتماعي من خلال الالتزام الديني.

7- الالتزام القيمي الشخصي (لمعتقدات):

قدرة الطالبة على حل أزمة الهوية من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة، والتوصل إلى استنتاجات وقرارات من تلقاء نفسها، والقدرة على الإنجاز، وذلك لأنها حققت مستوى عالٍ من التكامل النفسي والتوافق الإجتماعي من خلال الالتزام بمنظومة القيم الشخصية والأخلاق.

8- الالتزام المهني:

قدرة الطالبة على حل أزمة الهوية من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة،ومن خلال قدرتها على اختيار المهنة المناسبة لقدراتها وطاقاتها والالتزام بها لغاية بلوغها.

9- قضايا النظر للجنس الاخر:

قدرة الطالبة على حل أزمة الهوية من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة،ومن خلال قدرتها على اتخاذ قرار بشأن اتجاهها وقيمها نحو قضايا الجنس الآخر، وقدرتها على التوافق بين الذات المثالية والذات الواقعية وقدرتها على تحقيق تقدم أعلى في التفكير الأخلاقي.

10- الأيدولوجية السياسية:

قدرة الطالبة على حل أزمة الهوية من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة،ومن خلال قدرتها على التفكير المجرد والناقد حول القضايا السياسية (شريم،2009).

مقياس الهوية المنجزة

الرقم	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
1	أشعر بالسعادة عند أداء الشعائر الدينية.			
2	لا أحب الذهاب إلى دور العبادة.			
3	أشعر بحب الآخرين لي عندما ألتزم دينياً.			
4	أشعر بأن طاعتي لوالدي تقربني إلى الله.			
5	التزامي الديني يبعد البنات عني.			
6	لا يهمني الالتزام بالتعاليم الدينية.			
7	أفتخر بأفكاري فأنا ناضجة تماماً.			
8	لا أستطيع السيطرة على الأفكار السلبية.			
9	أنا قادرة على قراءة أفكار الناس من تعبيرات وجوههم.			
10	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين عند اقناعهم بالفكرة.			
11	لا أستطيع اتخاذ قرارات هامة في حياتي.			
12	تغمرني الأفكار السيئة عندما أفشل.			
13	أحلم دائماً بموقع العمل الذي سأمارسه في المستقبل.			
14	لا تعجبني المهن الأكاديمية فليس لها مردود مادي.			
15	تعجبني أفكار والدي حول المهنة التي سألتحق بها.			
16	أرى صعوبة في تحديد المهنة التي سأمارسها مستقبلاً.			
17	أنا متأكدة أن مهنتي في المستقبل سوف تكون مصدر اعتزاز لي.			
18	لا أرغب بالالتحاق في مهنة في المستقبل.			
19	أرى أنه لا يجوز التحدث مع الجنس الآخر.			

			تعامليمعالجنسالآخرمقيدبماتسمحبهالثقافةوالدينوماتعلمتهمنوالداي.	**20**
			أرغب في معرفة الأمور التي تدور بين الزوجين.	**21**
			أجربأساليبمختلفةللفت انتباهالجنسالآخر لي.	**22**
			لا أرغب في أن يكون لي صديق مقرب من الجنس الآخر	**23**
			أخاف من والدي إذا تعاملت مع الجنس الآخر.	**24**
			لا أرغب في متابعة الأخبار السياسية.	**25**
			يوجد كثير من الآراء حول القضايا السياسية ولكني لم أستطع تحديد موقفي منها لعدم فهمي التام لها.	**26**
			أعتقد أن لدي الحق في الانتخاب.	**27**
			عندما يتم مناقشة قضية ساسية أمامي فإني أوافق الأغلبية في الرأي.	**28**
			أرغب في الاطلاع على القضايا السياسية لأتمكن من فهم ما يدور من علاقات بين الدول.	**29**
			اخاف من الحديث في الأمور والقضايا السياسية.	**30**

بعض الملاحظات حول فقرات المقياس:

كانت الفقرات 35 تم استبعاد 5 فقرات بقيت 30 فقرة

- أشعر بتعاطف الآخرين وحبهم لي (استبعاد تام).
- أعاني من الشعور بالعزلة الاجتماعية لانني ملتزمة دينياً. (تم تعديلها من قبل الدكتور المشرف).
  فأصبحت فقرة (5) التزامي الديني يبعد البنات عني.
- أرى أنني لا زلت بحاجة لحماية أسرتي (استبعاد تام).
- أرى أن لحياتي معنى (استبعاد تام).
- لا شيء يشعرني بلذة الحياة (استبعاد تام).
- أتمنى أن أعود طفلة (استبعاد تام).

ملحق رقم (4)

مقياس الهوية المنجزة بصورته النهائية (بعد التحكيم)

أختي الطالبة العبارات التالية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التي قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في حياتك.

المطلوب منك أن تقرأي العبارات جيداً ثم توضحي مدى موافقتك أو عدم موافقتك على العبارات بأن تختاري واحدة من الإجابات الأربع الموجودة على يسار العبارات والتي هي دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً،أبداً وذلك بوضع علامة (√) تحت الإجابة التي تختارينها أمام كل عبارة.

- لاتوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بكل دقة.
- علماً بأنه ستحاط إجابتك بالسرية التامة ولن يطلع عليها سوى الباحثين لأغراض البحث العلمي.

وشكراً لتعاونكن

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالسعادة عند أداء الشعائر الدينية.					
2	أفتخر بأفكاري فأنا ناضجة تماماً.					
3	أحلم دائماً بموقع العمل الذي سأمارسه في المستقبل.					
4	أرى أنه لا يجوز التحدث مع الجنس الآخر.					
5	لا أرغب في متابعة الأخبار السياسية.					
6	لا أحب الذهاب إلى دور العبادة.					
7	لا أستطيع السيطرة على الأفكار السلبية.					
8	لا تعجبني المهن الأكاديمية فليس لها مردود مادي.					
9	تعامليمعالجنسالآخرمقيداً بماتسمحبهالثقافةوالدينوماتعلمتهمنوالداي.					
10	يوجد كثير من الآراء حول القضايا السياسية ولكني لم أستطع تحديد موقفي منها لعدم فهمي التام لها.					
11	أشعر بحب الآخرين لي عندما ألتزم دينياً.					
12	أنا قادرة على قراءة أفكار الناس من تعبيرات وجوههم.					
13	تعجبني أفكار والدي حول المهنة التي سألتحق بها.					
14	أرغب في معرفة الأمور التي تدور بين الزوجين.					
15	أعتقد أن لدي الحق في الانتخاب.					
16	أشعر بأن طاعتي لوالدي تقربني إلى الله.					
17	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين عند اقناعهم بالفكرة.					
18	أرى صعوبة في تحديد المهنة التي سأمارسها مستقبلاً.					
19	أجربأساليبمختلفةللفت انتباه الجنس الأخر لي.					
20	عندما يتم مناقشة قضية ساسية أمامي فإني أوافق الأغلبية في الرأي.					
21	التزامي الديني يبعد البنات عني.					
22	لا أستطيع اتخاذ قرارات هامة في حياتي.					
23	أنا متأكدة أن مهنتي في المستقبل سوف تكون مصدر اعتزاز لي.					
24	لا أرغب في أن يكون لي صديق مقرب من الجنس الآخر					
25	أرغب في الاطلاع على القضايا السياسية لأتمكن من فهم ما يدور من علاقات بين الدول.					
26	لا يهمني الالتزام بالتعاليم الدينية.					
27	تغمرني الأفكار السيئة عندما أفشل.					
28	لا أرغب بالالتحاق في مهنة في المستقبل					
29	أخاف من والدي إذا تعاملت مع الجنس الآخر.					
30	اخاف من الحديث في الأمور والقضايا السياسية.					

ملحق رقم (5)

قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	محمد صباريني	أستاذ	التربية والمناهج	جامعة اربد الأهلية
2	يوسف قطامي	أستاذ	علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
3	فريال مرابحة	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي (تعام ونمو)	وزارة التربية والتعليم – قسم الإشراف
4	حمزة الربابعة	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي (تعلم ونمو)	جامعة اليرموك
5	فراس الحموري	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
6	آمال الزعبي	أستاذ مساعد	علم النفس (قياس وتقويم)	جامعة اليرموك
7	فيصل الربيع	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
8	محمد ملحم	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
9	عدنان الطوباسي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي (تعلم ونمو)	جامعة فيلادلفيا
10	صالح العبادي	أستاذ مساعد	علم النفس (تعلم ونمو)	وزارة التربية والتعليم – قسم الإشراف
11	عبد الناصر الجراح	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
12	زايد بني عطا	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي (قياس وتقويم)	جامعة اليرموك

ملحق رقم (6)

قائمة المحكمين للبرنامج التدريبي

الرقم	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	محمد صباريني	أستاذ	مناهج وتدريس	جامعة اربد الأهلية
2	علي سمارة	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	وزارة التربية والتعليم
3	حمزة الربابعة	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
4	فريال مرابحة	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	وزارة التربية والتعليم – قسم الإشراف
5	عدنان الطوباسي	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	جامعة فيلادلفيا
6	حسن السوطري	أستاذ مساعد	مناهج وتدريس	وزارة التربية والتعليم – قسم الإشراف

ملحق رقم (7)

البرنامج التدريبي

استندت الدراسة الحالية في تحقيق أهدافها إلى برنامج مبني على نظرية الذكاء الانفعالي لدى دانيال جولمان(Goleman)، بهدف تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات، من طالبات الصف التاسع الأساسي،وقد تم بناء البرنامج التدريبي وفق الإجراءات الآتية:

أولاً: تصنيف الأهداف التربوية في الميدان الوجداني:

في عام 1964 أصدر كراثول وزملاؤه (152) تصنيفاً للأهداف التربوية في الميدان الوجداني، وتتمثل في الأهداف التي تصف الميول والاتجاهات والقيم وصور التذوق والتوافق، وكانت المشكلة الرئيسة في هذا المجال هي البحث عن بعد أساسي يقوم عليه التنظيم الوجداني الهرمي، ووجد الباحثون أن المشكلة هي في مفهوم الاستيعاب، الذي يشير إلى أن العملية التي يتم بها التحكم السلوكي المتسق مع ما يتم تقويمه إيجاباً تحدث من داخل الفرد، وهذا وإن دل فإنما يدل على أن عملية الاستيعاب شبيهة إلى حد كبير بعملية التطبيع الإجتماعي، وعلى هذا الأساس يقترح كراثول وزملاؤه تصنيف الأهداف الوجدانية إلى خمس فئات وهي:

1- **الانتباه:**ويقصد به الدرجة التي يكون فيها الطالب على درجة من الحساسية بوجود ظواهر أو مثيرات معينة، أي يكون راغباً في استقبالها أو الانتباه لها.وتنقسم هذه الفئة إلى مايلي:

أ-الوعي: وهو في أدنى مستويات التصنيف المزاجي، وهو الوعي بالمثيرات التي تستثير السلوك الوجداني والوعي في السياق الذي يتم فيه هذا السلوك.

ب- الرغبة في الاستقبال: وهي الحالة التي يقوم بها الطالب في التمييز لمثيررغبة في الانتباه له.

ت- الانتباه الانتقائي: هو أن يقوم الطالب بالتحكم في الانتباه، بحيث ينتبه للمثير المفضل إليه على الرغم من وجود المثيرات المنافسة.

2- **الاستجابة:** الاستجابة تتعدى الانتباه إلى ما يسمى أهداف الميول، والتي تدل على الرغبة في الاندماج بعمل ما يشعرالطالب من خلاله بالارتياح عند القيام به أو الانشغال فيه.

وتنقسم الاستجابة إلى ما يلي:

أ- استجابة الانصياع: وتشير إلى الاذعان للاستجابة رغم عدم تقبله لها.

ب- استجابة الرغبة: وهي الرغبة في الاستجابة بشكل إرادي وليس خوفاً من العقاب.

ت- استجابة الارتياح: وهي استجابة يتبعها شعور بالرضا والسرور والارتياح والمتعة والاستمتاع.

3- التقييم: ويرى كراثول أن التقييم هنا يتفق مع مفهوم الاعتقاد أو الاتجاه، في علم النفس الإجتماعي، حيث أن الطالب يظهر سلوكه بدرجة كافية من الاتساق في المواقف الملائمة أي أن الطالب لديه قيمة، وأن التزامه في استجابته للموقف يأتي نتيجة الالتزام بالقيمة أو الاتجاه، وينقسم التقييم إلى:

أ- تقبل القيمة: قد يدل مستوى التقبل للقيمة يدل على موقف مؤقت إلى حد ما.

ب- تفضيل القيمة: أي الالتزام بها.

ت- الالتزام: وهو الولاء لقضية أو هدف أو مبدأ أو جماعة أو مدرسة في الفن أو الأدب.

4- التنظيم: قد يواجه الطالب مواقف ترتبط بها أكثر من قيمة، هنا يحتاج إلى تنظيم، لتحديد العلاقات بينها، وتأكيد القيم الأكثر سيادة.

وينقسم التنظيم إلى مايلي:

أ- تكوين مفهوم القيمة: أن يكون الطالب قادراً على إعطاء مفهوم للقيمة.

ب- تنظيم نسق قيمي: أي تنظيم القيم في قيمة جديدة أو مركب قيمي من مستوى أعلى.

5- التميز: هو قدرة الطالب في هذه الحالة على إصدار السلوك دون استثارة الانفعالات إلا إذا كان الطالب في موقف تحدي أو تهديد، وينقسم التميز إلى ما يلي:

أ- تأهب المعمم: وهو الاستعداد المسبق للعمل على نحو معين، وهو استجابة الطالب لفئة من المواقف والموضوعات المرتبطة به، وقد يكون هذا التأهب لا شعورياً.

ب- التميز: هو قمة عملية الاستيعاب، فهو تكامل المعتقدات والأفكار والاتجاهات والقيم في فلسفة كلية للحياة أو نظرة شاملة للعالم (Extein, M, & Cherniss, C,2006)

ثانياً: الافتراضات التي انطلقت منها نظرية جولمان للذكاء الانفعالي:

افترض جولمان (Goleman) أن عواطف وانفعالات المتعلمتؤثر في تعلمه بشكل كبيروتؤثر بشكل خاص في تفكيره التحليلي وقد افترض أن الذكاء الانفعالي يتضمن حفز النفس، والحماس، والمثابرة، والقدرة على دفعها دفعاً عالياً أو متدنياً وأن هذه المهارات يمكن تعليمها للأطفال، ومن الافتراضات التي افترضها جولمان (Goleman,2006)مايلي:

- يمكن إعادة التعلم الانفعاليللمتعلم؛ وذلك لأن الخبرات الصادقة المخزونة في ذاكرة المتعلم لا تختفي بل يمكن استرجاعها لتتدخل في مواقف التعلم والخبرة.
- يمكن إعادة التعلم الانفعاليللمتعلم بشكل تلقائي؛ حيثيصبح فيما بعد خبرة آلية يكون المتعلم ذا مهارة عالية فيها.
- يعتبر الذكاء الانفعالي متطلباً في التخطيط المدرسي وذلك لأنه يتدخل في ظروف كل معلومة، حيث تعتبر الحالة الانفعالية المصاحبة لعملية التفكيرمنشطة للتفكير بحيوية.
- إن وظيفة الذكاء الانفعاليحث الذهن لتنشيط الخلايا العصبية للتعلم؛ لذلك فهو قابل للتعديل
- الذكاء الانفعالي يرادف التفكير الانفعالي؛ فالتفكير معرفي يصاحبه التفكير الانفعالي.
- إن الجذور الفطرية للذكاء الانفعالي تأخذ من خصائص شخصية كل متعلم، فالذكاء الانفعالي مولد للأفكار والخيالات التي يفتقر إليها ذو التفكير الخاص أو ذو التفكير الانفعالي المتلبد (قطامي، 2005).

ثالثاً: أهداف البرنامج

بناءً على افتراضات الذكاء الانفعالي فإنه وبعد دراسة وتحليل الأدب النظري لمهارات الذكاء الانفعالي، تم تحديد المهارات الرئيسية والفرعية التي تشتمل عليها كل مهارة وذلك لتسهيل وتنظيم التدريب والمعالجة فكانت على النحو الآتي (سعيد، سعاد، 2006)

مجالات نموذج جولمان للذكاء الانفعالي

الذكاء الانفعالي

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

الوعي بالذات (معرفة انفعالات الذات)	إدارة الانفعالات (تنظيم الذات)	حفز الذات (تاجيل الاشباعات)	التعاطف (استشعار انفعالات الآخرين)	التعامل مع الآخرين (المهارات الاجتماعية)
الدقة الذاتية في- تقدير الذات -الثقة بالنفس	- الضبط الذاتي - الوعي - التكيفية -التجديد والابتكار في ادارة الانفعالات	- حافزالانجاز - التواد - المبادرة - التفاؤل	- فهم الآخرين - تنمية العلاقات مع الآخرين - التوجه نحو تقديم خدمة مساعدة -الوعي واستشعار انفعالات الآخرين	- الاتصال المؤثروتدعيم الروابط الاجتماعية - إدارة الصراع - القيادة - الاستشارة والتعاون

رابعاً: استراتيجيات وأدوات البرنامج

1- استراتيجية التعلم التعاوني:

هي استراتيجية تعلم تعتمد على بناء المعرفة والتركيز على بناء الخبرة في عقل المتعلم والتفاعل ما بين الخبرة الجديدة والمعرفة السابقة وهو تعلم يقسم فيه طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة تتشكل من مستويات معرفية مختلفة، حيث يتراوح أفراد كل مجموعة ما بين (4_6) طلاب، يتعاون طلاب هذه المجموعة في تحقيق أهداف محددة (قطامي، 2010).

2- التعلم الجماعي:

هو أحد أساليب التعلم والتي هي عبارة عن مجموعات صغيرة من المتعلمين والتي يتم فيها التفاعل المتبادل أثناء قيامهم ببعض الأنشطة كاللعب الجماعي (غباري،2008).

3- استراتيجية الحوار والمناقشة:

هي استراتيجية تدريس تعمل على تحفيز الطالب في المشاركة الفاعلة في الدرس، من خلال تفعيل خبراته السابقة وتنميتها وتصحيحها والإضافة لها من خلال التفاعل مع طريقة المناقشة (قطامي، 2013)

4- استراتيجية لعب الدور:

هو عبارة عن نشاط يتضمن قواعد وأصول معروفة يؤدى في مكان وزمان محددين، حيث يختار المشاركون الأدوار التي يرغبون في تأديتها، بحيث تتضمن هذه الأدوار مواقف يراد فهمها واستبصارها (Gliebe, S,2012).

5- استراتيجية العصف الذهني:

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى توليد أفكارالمتدربات واستمطار معارفهن، وتوليد أكبر عدد من البدائل والخبرات وذلك من خلال إعطاء الحرية في التعبير دون توجيه النقد الأولي للأفكار؛ مما يوفر للمتدربات فرصة التأمل والتفكير بخبراتهن وتنميتها وتعديلها من خلال التفاعل مع أفكار الآخرين (الربابعة، 2014).

6- استراتيجية السرد القصصي:

هي استراتيجية تخاطب عقل ووجدان الطالب، حيث تحدث تنوعاً معرفياً لدى الطلبة وذلك من خلال أفكار وحوادث القصة مما تعمل على إيجاد التحليل والتفسير والتقويم وغيرها من العمليات العقلية (Gliebe, S,2012).

7- استراتيجية طرح الأسئلة:

هي استراتيجيةتساعد الطلبة على إعادة النظر في أساليب معالجتهم المعرفية، حيث أن المتعلم مدفوع دفعاً طبيعياً للتساؤل والتقصي والاستفسار والاستطلاع من خلال ما يقدم له من مواجهات ذهنية محيرة يبدأ الطالب فيها بالتقصي والتحقق (قطامي،2010)

خامساً: خصائص البرنامج التدريبي:

يتصف البرنامج التدريبي بعدد من الخصائص المميزة له وأهمها:

- يستند البرنامج التدريبي إلى افتراضات نظرية علمية محكمة وواضحة تتمثل بافتراضات نظرية الذكاء الانفعالي.
- يتصف البرنامج بوضوح المعالم و تحديد الافتراضات والهدف العام والأهداف الفرعية، وخطة التدريب، وزمنها ودور كل من المدربة والمتدربة في البرنامج.
- سلامة المنهجية البحثية من خلال إجراءات سير إعداده وتطبيقه، وإجراء الخصائص السيكومترية.
- الإثارة والتشويق لضمان توفير الدافعية للتعلم من خلال الابتعاد عن الروتين في التعلم وذلك بتوظيف استراتيجيات تعليم قائمة على اللعب، والحوار والمناقشة والتعلم التعاوني بالإضافة إلى تضمين الرسومات والصور والقصص الهادفة ومشاهد الفيديو.
- محتويات البرنامج تتوافق مع اهتمامات وواقع الخصائص النمائية للمتدربات.

سادساً: دور المدربة في البرنامج

ستقوم الباحثة بدور المدربة خلال مراحل التطبيق، وقد حرصت خلال ذلك على الالتزام بالآتي:

- إقامة علاقة احترام وثقة مع المتدربات، على أساس الدفء والمحبة والقبول.
- احترام آراء وأفكار و خبرات المتدربات، والعمل على إثرائها وتعديلها.
- تجنب النقد أو الإساءة اللفظية أو الجسدية بأي شكل من الأشكال.
- تنظيم بيئة التعلم المادية والنفسية.
- تحديد أهداف التعلم، وتوضيحها وتعريفها للمتدربات.
- إثراء الموقف التعليمي بالتعلم الجديد والأمثلة والأنشطة والصور والأدوات الجديدة.
- مساعدة المتدربات ومعاونتهن على تحقيق التعلم الأفضل لكل منهن حسب قدراتها وإمكاناتها.
- تيسير التعلم الجديد، وتوجيه المتدربات إلى مصادر التعلم المختلفة.
- الحرص على إثارة دافعية المتدربات باستمرار، والمحافظة على ديمومتها.
- الجدية والالتزام بكل خطوات ومراحل التدريب وخطته الزمنية.
- الالتزام بالأخلاق المهنية للمدربة، القدوة، والإخلاص، والأمانة، والسرية، وحسن الرعاية.
- المدربة منظمة وميسرة وموجه ومساعدة للمتدربات.

سابعاً: دور المتدربة في البرنامج

- تبدي الاستعداد والمشاركة الفاعلة بأنشطة ومحتويات البرنامج.
- المساهمة بإضافة خبرات وبدائل وأفكار جديدة.
- القيام بالواجبات والأدوار المطلوبة منها.
- العمل على تنمية ذكائها الانفعالي من خلال الالتزام بتعليمات المتدربة.
- الرغبة في تحسين مستواها العلمي والقيمي والمهاري والانفعالي.
- المشاركة في التنظيم والتجهيز للمواقف التعليمية.
- التحلي بأخلاقيات المتدربة، من الالتزام، والاحترام، والصدق، والرغبة في التعلم.
- المبادرة في اقتراح أنشطة وواجبات ومهارات تساعد في تحقيق أهداف البرنامج.

- الجدية والالتزام بكل خطوات ومراحل التدريب وخطته الزمنية.
- المتدربة مبادرة ومدفوعة ومولدة ومتفاعلة ونشطة.
- الالتزام بحضور الجلسات التدريبية.

ثامناً: الفئة المستهدفة

تم إعداد برنامج الدراسة الحالية وفقاً للخصائص النمائية للفئة المستهدفة من طالبات الصف التاسع الأساسي، واللواتي هن في سن المراهقة، من الطالبات الملتحقات بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015/2014.

صدق البرنامج التدريبي

تم التحقق من صدق البرنامج التدريبي والتحقق من سلامة صياغة أهدافه وأنشطته ومحتوياتهمن خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي و مجموعة أخرى من المختصين في المناهج وأساليب التدريس، الواردة أسماؤهم في ملحق (6)؛ وذلك للتأكد من صحة خطوات سير التدريب وإجراءات التطبيق.حيث تم إجراء التعديلات والأخذ بملاحظاتهم و التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين لا تقل عن (80%)، وقد كانت التعديلات تتعلق في إعادة صياغة بعض النتاجات، كما وتعلقت باستبدال بعض المفاهيم مثل كتابة (نتاجات) بدلاً من (أهداف) و(أدوات التدريب) بدلاً من (مصادر التدريب)، بالإضافة إلى حذف حصة تدريبية واحدة فقط بسبب عدم ملاءمتها للبرنامج وبناء حصة جديدة، حتى وصل البرنامج التدريبي بصورته النهائية إلى (20) لقاءً تدريبياً، كما هو عليه في ملحق (7).



اليوم: الخميس**المكان:** الغرفة الصفية **الوقت اللازم:** 45 دقيقة **التاريخ:** 2015/2/2

الموضوع: التعارف.

النتاج العام: التعريف بهوية البرنامج التدريبي.

النتاجات الخاصة:

1- التعرف على أهداف البرنامج التدريبي.

2- الإجابة عن الأسئلة المطروحة حول البرنامج التدريبي.

3- التحفيز للمشاركة في البرنامج التدريبي.

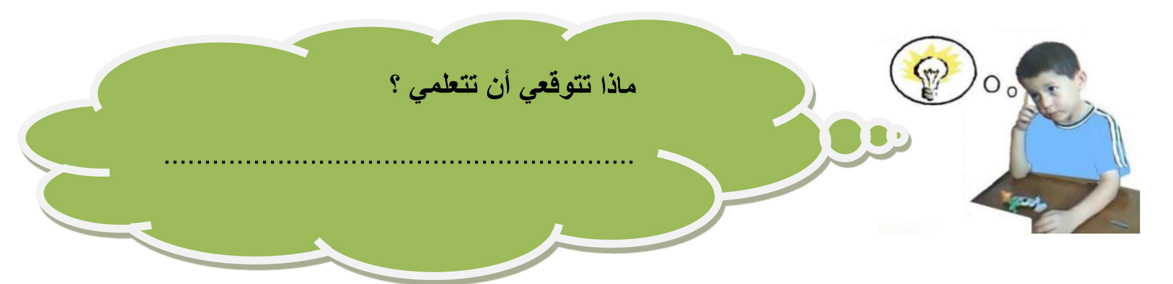
أدوات التدريب: بطاقات عمل، ورقة وقلم.

الاستراتيجية: الحوار والمناقشة، العصف الذهني.



- تبدأ المدربة بإزالة الحواجز، وكسر الجمود مع المتدربات، وبناء جو لطيف وعلاقة دفء ومحبة، وذلك من خلال التعريف على نفسها، والسلام على المتدربات ومصافحتهن جميعهن، وتبادل الحديث معهن، ومبادرتهن بالسؤال والاطمئنان على أحوالهن ودراستهن، ثم توزيع بعض الضيافة من الحلوى، ثم تطلب المدربة من كل متدربة أن تعرف بنفسها بالطريقة التي تراها مناسبة.
- ثم تقوم المدربة بالتعريف بالبرنامج التدريبي، وتشجيع المتدربات على المشاركة فيه، وتطلب من المتدربات تحديد رغبتها بالمشاركة من عدمها، وأنّ لها الحرية المطلقة بالموافقة أو الرفض، وأنّ كل ما يحدث أثناء التدريب سيتم بسرية تامة، ولن يدخل بالمعدل الدراسي، ولا يتطلب رسوم معينة، ولن يتم اعتماد منهاج مدرسي أو أي اختبارات، أو تكاليف أخرى، بل ستوفر المدربة كل ما تحتاجه المتدربات من أدوات تدريب (أوراق، وبطاقات، وأقلام، وألوان، وملفات)، وأنّ البرنامج سيشتمل على ألعاب ومسابقات ونشاطات حرة، وسيتم التدريب خلال أوقات اليوم الدراسي دون أي أعباء إضافية.

- **نشاط (1)** بعد التعريف بالبرنامج التدريبي، يطلب من المتدربات إكمال بطاقة العمل التالية:



ومن ثم مناقشة توقعات الطالبات بشكل جماعي؛ للوصول بهن إلى ترسيخ الهدف العام للبرنامج التدريبي، والمتمثل بتنمية مهارات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة. ثم الإجابة عن أسئلة واستفسارات المتدربات والاستماع لآرائهن.

- **نشاط (2)** من خلال استراتيجية العصف الذهني توضح المدربة للمتدربات مفهوم كل من الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة، من خلال الأسئلة التالية:

ما الذي يشغل تفكيرك عندما تسمعي كلمة ذكاء انفعالي؟

ما الذي يشغل تفكيرك عندما تسمعي كلمة كفاءة ذاتية؟

ما الذي يشغل تفكيرك عندما تسمعي كلمة هوية منجزة؟

*الذكاء الانفعالي: هو "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي وتتمثل فيما يلي: الوعي الذاتي والمثابرة والدافعية والضبط الانفعالي والتمثل العاطفي واللباقة الاجتماعية" (Goleman,2000)

*الكفاءة الذاتية الأكاديمية: هي أفكار المتعلم الشخصية عن قدراته للتعلم والأداء في مواقف مصممة لذلك وفي هذه الأفكار يقدر المعلم مهاراته وقدراته لكي يترجمها إلى اداءات وأفعال(قطامي،2010).

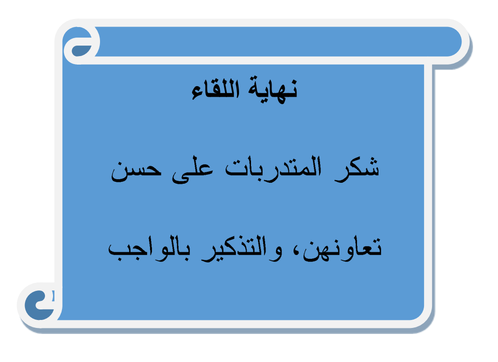
*الهوية المنجزة: هي الهوية التي يكتسبها الأفراد الذين حلوا أزمات الهوية من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة وتوصلوا إلى استنتاجات وقرارات من تلقاء أنفسهم، وكانوا متحمسين للانجاز لأنهم حققوا مستوى عالي من التكامل النفسي والتوافق الاجتماعي وتقبل للذات والالتزام بمهنة وديانة وايدلوجية سياسية ويوجد اتساق داخل الذات للفرد وتقبل للطاقات والفرص والمحددات (شريم، 2009).

- **نشاط (3)** وفي آخر اللقاء توزع المدربة بطاقة عمل (الهوية) لتعزيز عملية التعرف على المتدربات لتقوم كل متدربة باظهارها أمامها في اللقاءات التدريبية اللاحقة.





بعد توزيع ملفات خاصة لحفظ أعمال المتدربات وإنجازاتهن، تطلب المدربة من كل متدربة أن تكتب تعريفها وفهمها الذاتي لكل من مفهوم الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة على ورقة، وتحتفظ بها في ملف الإنجاز حتى نهاية البرنامج، وكل يوم تدريبي يسمح لها بالتعديل عليها بإضافة أو حذف ما تراه مناسباً، ويمكن الاستعانة بهذا الواجب برسومات ومخططات وصور.





اليوم:الأحد**المكان**: الغرفة الصفية**الوقت اللازم**: 45 دقيقة**التاريخ:2015/2/15**

الموضوع: هذه حياتي.

المهارة: مهارة الوعي بالذات/ تقدير الذات.

النتاج العام: تحمل المسؤولية/ جعل المتدربات يقررن تحمل مسؤولية أكبر إزاء نتيجة أفعالهن وتجنب ثقافة الضحية.

النتاجات الخاصة

1. وصف كيفية التعامل مع المهام بطرق مختلفة.
2. ذكرأشياء تحول دون النجاح الأكاديمي.
3. تقدير التفاعلات الاجتماعية داخل الغرفة الصفية من خلال المشاركة الايجابية في الجلسة التدريبية.
4. تمثيل لعب الدور في تحمل المسؤولية.

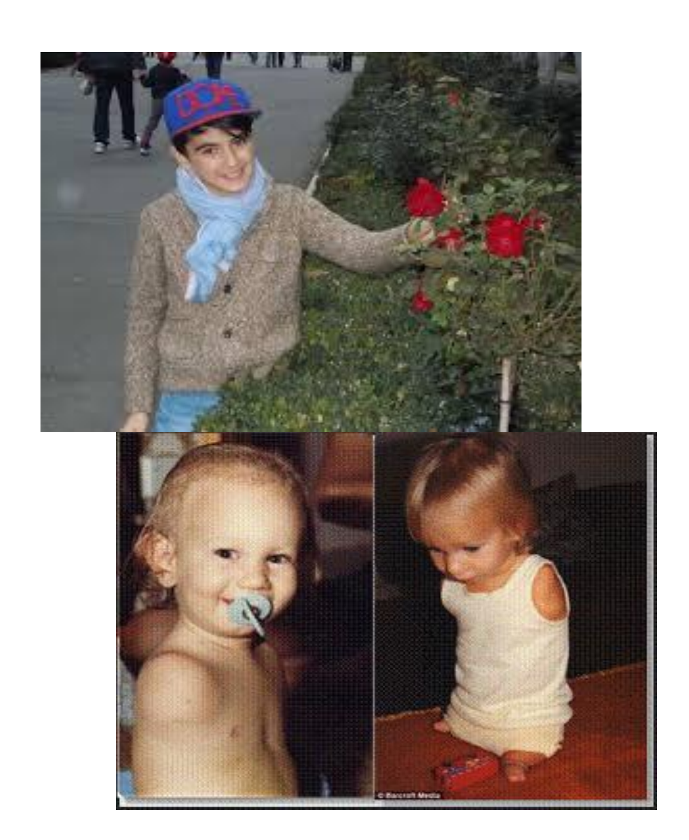
أدوات التدريب: ورقة وقلم، بطاقات عمل، ملصقات جدارية.

الاستراتيجية: التعلم الجماعي، السرد القصصي، الحوار والمناقشة، لعب الدور، العمل التعاوني.

الإجراءات: مناقشة المتدربات بالواجب السابق واستلامه منهن وطرح سؤال إن كان هناك أي استفسار عن الحصة الماضية، للتاكد من وصول المفهوم بشكل سليم قبل البدء بالحصة الجديدة ومحاولة تصفح الواجب بشكل سريع وتعزيز بعض الأوراق بشكل فوري، لدفع المتدربات للاهتمام بالبرنامج ولتنفيذ جميع الواجبات. ثم تقوم المدربة بتقسيم المتدربات إلى مجموعات ثم تقوم المتدربة بسرد القصة مع عرض الصور ثم طرح أسئلة وتناقش المتدربات بها، والطلب من المتدربات تمثيل لعب الدور سيناريو عن ما فهمنه من الحصة التدريبية، ثم الطلب من المتدربات كتابة الملصقات الجدارية وإعطاء واجب ذاتي يتم حله في البيت ومناقشته بداية الحصة القادمة.

تمهيد:

تسرد المدربة قصة حقيقية، وتعرض صور القصة مع السرد، والقصة هي: كان هناك فتاة تدعى أليسون، ولدت بلا ذراعين ولا ساقين بسبب عيب خلقي، وفي اليوم ذاته ولدطفل سليم جميل لأسرة غنية عطوفة، أصبحت أليسون فنانة ونحاتة مشهورة، وقادت حملة من أجل حقوق الأشخاص المعاقين، وعندما ماتت صنع لها تمثال كبير في ساحة (ترافلجر) في لندن، أما الولد ذهب لأفضل المدارس وعلى الرغم من ذلك فقد أصبح بليداً ومتورطاً في ارتكاب الجرائم وهو في سن المراهقة، ومات عن عمر 25 عام تاركاً والداه في قمة الأسى والحزن عليه.



بعد سرد القصة تطرح المدربة أسئلة حول القصة وتناقش المتدربات وتحاورهن بها، وكتابة اجابات المتدربات على اللوح لتصف المتدربة من خلال الإجابة على الأسئلة كيفية التعامل مع المواقف بطريقة مختلفة، ومن خلال الحوار الجماعي بين المتدربات يتم الإجابة على أسئلة القصة:

1-لماذا يمتلك بعض الأشخاص أدوات النجاح لكنهم يفشلون؟

2-كيف لبعض الأشخاص المعاقين التغلب على إعاقتهم والقيام بانجازات رائعة في حياتهم؟

3-من خلال العمل ضمن مجموعتك ما هي أسباب النجاح والفشل؟

مرحلة الأداء الذاتي

أ- أذكري الأسباب التيتعتقدين أنها تحول دون نجاحك الأكاديمي؟

ب- كيف يمكن لك إخضاع هذه الأسباب والتغلب عليها.

- قومي بتمثيل الدور الآتي: كنت في حفلة يوم الميلاد لصديقتك وأطلتي السهر ووصلتي للبيت متأخرة، وجدتي والديكِ غاضبين، حاولي أن تؤدي نوعين من السيناريو، الأول تعاملي مع الموقف بعدوانية، والثاني تعاملي مع الموقف بشكل ودي.



كتابة ملصقات جدارية كتب عليها أهم عبارات الدرس

99% من الإخفاقات تاتي من أشخاص لديهم

عادة اختلاق الأعذار

أحداث تحصل + ردة فعل = نتيجة

ان كنت تفعل دائماً ما كنت تفعله دائماً فدائماً

ستحصل على ماكنت تحصل عليه دائماً



***فكري في عشرة أعذار لعدم تأدية دروسك أو المهمة المطلوبة منكِ.**

***فكري في خمسة أشياء تمنعكِ من اختلاق الأعذار.**

نهاية اللقاء

شكر المتدربات على حسن تعاونهن والتذكير بحل

(الواجب السابق)، والتذكير بموعد اللقاء القادم.



اليوم: الاثنين**المكان:** الغرفة الصفية**الوقت اللازم:** 45 دقيقة**التاريخ:2015/2/16**

الموضوع: ضعي هدفاً لحياتك..

المهارة: مهارة الوعي بالذات/ تقدير الذات.

النتاج العام: وضع أهداف للحياة (أهداف طويلة المدى، وأخرى قصيرة المدى).

النتاجات الخاصة

1- ممارسة مهارات التفكير الايجابي.

2- ذكر أهداف ترغب بتحقيقها.

3- تمثيل أدوارتعبر فيها عن الأهداف المراد تحقيقها.

4- تمثل سلوكات النموذج المقتدى به.

أدوات التدريب: ورق مسطر وقلم، بطاقات عمل، ملصقات جدارية.

الاستراتيجية: التعلم الجماعي، السرد القصصي، الحوار والمناقشة، لعب الدور.

الإجراءات: مناقشة المتدربات بالواجب السابق واستلامه منهن وطرح سؤال إن كان هناك أي استفسار عن الحصة الماضية، للتاكد من وصول المفهوم بشكل سليم قبل البدء بالحصة الجديدة ومحاولة تصفح الواجب بشكل سريع وتعزيز بعض الأوراق بشكل فوري، لدفع المتدربات للاهتمام بالبرنامج ولتنفيذ جميع الواجبات. ثم تقوم المدربة بتقسيم المتدربات إلى مجموعات ثمبسرد القصة مع عرض الصور ثم طرح أسئلة وإدارة الحوار والنقاش وطرح أمثلة ايجابية لتعزيز التفكير الإيجابي والطلب من المتدربات بسرد قصص قمن بقراءتها أو سماعها مشابهة للقصة التي سردت وذكر أهداف ترغب في تحقيقها، وفي آخر الحصة يتم الطلب من المتدربات لعب دور سيناريو عمّا فهمنه من الحصة التدريبية ليتم تمثيل سلوكات النموذج المراد، ثم إعطاء واجب لتثبيت المفهوم ومناقشته بداية الحصة القادمة قبل البدء بالمفهوم الجديد.

تمهيد:

تسرد المدربة قصة حقيقية، وتعرض صور القصة مع السرد، والقصة هي: روجر بانيستر هو عداء استطاع أن يركض ميلاً بأربع دقائق، وقد قيل مستحيل أن ينجز هذا الإنجاز من الناحية البدنية لكن روجو نجح حيث فشل االملايين، وفي العام التالي حقق 37 عداء أخر المستحيل مثل روجر.





بعد سرد القصة تطرح المدربة أسئلة حول القصة وتكتب اجابات المتدربات على اللوح وتناقشهن بها، ومن خلال الحوار الجماعي بين المتدربات يتم الإجابة على أسئلة القصة:

1-برأيك كيف استطاع روجر تحقيق ما لم يحققه الملايين؟

2-أ- اذكري أسماء مشاهير وناجحين تحبين التمثل بهم؟ب_ أذكري أهم صفاتهم.

3-من خلال مجموعتك صممي هدفاً لمجموعتكن وبيّني كيفية الوصول إليه، (اطرحن على أنفسكن الأسئلة التالية لتساعدكن في تصميم هدفكن)* ما هو هدف المجموعة؟ * هل أنتن على ثقة عالية من تحقيق هذا الهدف؟ * ما الاستراتيجية المتبعة لتحقيق هذا الهدف؟



قومي بتمثيل الدور الآتي: تحلمين في الوصول إلى عمل مهني رائع كيف تبدئين في هذه المهنة وكيف وصلتِ إليها.



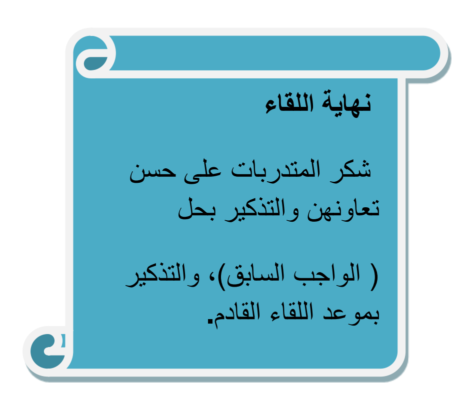
اكتبي أهم الأهداف القريبة المدى على الورق المسطر أمامك واقرأيه أمام زميلاتك.

مثال (عندما أعود للمنزل سأقوم بتحقيق ما يلي............)



***اكتبي هدفك بعيد المدى على ملصق جداري وعلقي الملصق في غرفتك وعلى جدار الصف.**

***اكتبي قصة بطلتعرفينه. واسردي قصته أمام الصف في الحصة التدريبية القادمة.**



THE IMPACT OF A TRAINING PROGRAM BASED ON GOLEMAN THEORY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON DEVELOPMENT ACADEMIC SELF-EFFICACY AND IDENTITY ACHIEVED BY STUDENTS OF ADOLESCENCE

By

Maysoon Jamil Mahmoud Jamal

Supervisor

Dr.Ahmad Yahya Al Zig

ABSTRACT

This Study Aimed At Investigating The Impact of A Training Program Based on Goleman Theory of Emotional Intelligence on Development Academic Self-Efficacy and Identity Achieved by Students of Adolescence.The sample of the study consists of (40) studentsin the basic ninth grade in om to fail secondary schoolfor girls aged (14-15).

The students were divided into two equal groups one is experimental consisting of (20) students, and a controled group of the same number.

To achieve the goals of the study, the researcher built 2 scales: one for academic self efficacy and another one for achieved identity. A training program consisted of (20) sessions (4) pereach skill .

The results concerning the Academic self efficacy showed statistical differencessignificance on the scale of Academic self efficacy at the level as(a ≥ ,05)whole and on each field attributed to the variant of the group and for the benefit of the experimental group. The results showed statistical differencessignificance on the scale ofAcademic self efficacy (choosing activities, effort andhard working,learning, achievement and previous

experience for failure and success,convenicing, monitering the alternative model. (success and failure of others).

As for The results concerning the achieved identityshowed statistical differencessignificance on the scale of achieved identity, the level (0.05= α) as a whole and on each field(religious commitment, ideological values commitment, vocational commitment, political commitment, the issues of valuing the opposite sex.) attributed to the variant of the group and for the benefit of the experimental group.

The researcher recommended the following:

- More concern for the training processes and programs, according to the hypotheses of emotional intelligence theory, especially: self concience, regulation, motivation, planning, choice, sympathy with others, and social interaction.
- Encluding these skills as part of the daily and yearly planning of the educational curricula.
- Building classroom program and activities and instruction strategies accordingly.
- Conducting more studies and researches based on emotional intelligence theory and its relations with other variants other than what this present study has done.

Key Words: emotional intelligencne(Goleman theory), the achieved identity, the Academic self efficacy.